



Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Departamento de Artes Cênicas  
Licenciatura em Artes Cênicas - CEN

**Estudo de caso:**  
**reflexões sobre uma aplicação de teatro-educação**

Clarissa Pimentel Portugal

BRASÍLIA

2016

CLARISSA PIMENTEL PORTUGAL

**Estudo de caso: reflexões sobre uma aplicação de teatro-educação**

Trabalho de conclusão de curso de Artes Cênicas  
habilitação em Licenciatura do Departamento de  
Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade  
de Brasília.

Orientado por: Profa. Dra. Soraia Maria Silva

Brasília, junho de 2016

CLARISSA PIMENTEL PORTUGAL

ESTUDO DE CASO: REFLEXÕES SOBRE UMA APLICAÇÃO DE TEATRO-  
EDUCAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado a UnB – Universidade de Brasília no Instituto de Artes, CEN, como requisito de obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas aprovado com nota final igual a \_\_\_\_ sob orientação da Profa. Dra. Soraia Maria Silva.

Brasília, 04 de julho de 2016

---

Profa. Dra. Soraia Maria Silva

---

Profa. Dra. Ana Maria Agra Gruimarães

---

Prof. Dr. Jonas de Lima Sales

*Anteriormente havia feito minha a locução das três profissões impossíveis que são:  
educar , curar , governar.  
Freud, 1925.*

*A todos que foram e são meus alunos,  
sem vocês nada disso seria possível.*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente à minha orientadora Profa. Dra. Soraia Maria Silva que se disponibilizou a auxiliar e me impulsionou a essa pesquisa e que, por muito, ocupou o lugar não só de orientação acadêmica, mas me ofereceu acolhimento e compreensão, quando coube, e trocas sinceras sobre a extensão dessa pesquisa às instâncias da vida, particularmente da minha.

Agradeço a todos que foram meus professores, mestres e orientadores que, de alguma forma ou outro, me ensinaram também como exercer a profissão de professor. Agradeço também aos meus alunos e ex-alunos, também meus mestres inconscientes na arte de lecionar.

Fora do âmbito acadêmico, agradeço ao meu pai, Agnaldo Portugal, por suas motivações que sempre me encorajaram a, antes de tudo, ser feliz e acreditar naquilo que para mim é certo. Agradeço à minha mãe, Albaniza Pimentel, por sua força e coragem incansável, me ensinando que aquilo conquistado pelo próprio esforço nos torna seres mais dignos de nós mesmos. Aos dois e ao meu irmão, Tales Pimentel Portugal, agradeço o amor incondicional que por todos cultivo de volta.

Agradeço aos meus guias pessoais que sempre me socorreram em momentos de desespero, me oferecendo ao longo de todo processo intuições maravilhosas, e, principalmente, se rejubilecendo comigo a cada conquista, entendimento e descoberta.

## **Resumo**

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apresentar reflexões sobre o curso livre de teatro que ofereço e ministro desde 2013. O trabalho se divide em duas partes principais, primeiro com o levantamento teórico acerca da educação e sua função histórica de formação cultural e social, a arte como mecanismo apurado de transformação e revelação individual, e a arte-educação como meio termo que se equilibra entre a dupla função de formação técnica e incentivo à experimentação estética individual. Na segunda parte compartilho a prática que desenvolvi junto às experimentações contínuas que desenvolvi a cada turma. Também apresento uma primeira reflexão acadêmica sobre o meu processo didático, o qual tem perspectivas holísticas no ensino do teatro.

**Palavras-chave:** Educação. Arte. Teatro-educação. Reflexão. Formação Holística. Diálogo.

## Lista de Figuras

	Página
Figura 1 – Exercício de reconhecimento do outro. Iniciante 1, 2º/2015, Turma B. Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	44
Figura 2 – Exercício de reconhecimento do outro. Iniciante 1, 2º/2015, Turma B Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	44
Figura 3 – Exercício Pose e as Emoções Iniciante 1, 2º/2015, Turma A Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	47
Figura 4 – Exercício Pose e as Emoções Iniciante 1, 2º/2015, Turma B Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	47
Figura 5 – Exercício Transferência de Peso - Aula de Peso – Módulo de Corpo Iniciante 1, 2º/2015, Turmas A e B Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	48
Figura 6 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	47
Figura 7 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	47
Figura 8 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	51
Figura 9 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	51
Figura 10 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	51
Figura 11 – Partitura Corporal e Vocal Iniciante 2, 2º/2015, Turma C Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	51



Figura 12 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “Eduardo Mãos de Dinossauro” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 13 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “As Aventuras de Porco Robert” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 14 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “Umpa-Lumpa” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 15 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “Hell’s Coffee” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 16 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “A Culpa é das Estrelas” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 17 – Apresentação “The Tripsons” – Cena “A Culpa é das Estrelas” Iniciante 3, 1º/2015, Turma D Fotografado no Centro Cultural Ruben Valentim pelo Coletivo Scalco	58
Figura 18 – Experimentação com Construção de Bonecos Intermediário 1, 2º/2015, Turma D Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	60
Figura 19 – Experimentação com Teatro de Sombras Intermediário 1, 2º/2015, Turma D Fotografado na Universidade de Brasília (UnB) por Clarissa Portugal	62

## Sumário

	Página
Introdução: Memorial pra uma reflexão pedagógica	11
1. Arte-educação, arte e educação: reflexões sobre um ensino complementar	15
1.1. Educação e Formação	16
1.2. Arte e Transformação	24
1.3. Arte-Educação	34
2. Por uma metodologia de teatro-educação: reflexões sobre uma prática em construção	39
2.1. Iniciante 1	45
2.2. Iniciante 2	50
2.3. Iniciante 3	55
2.4. Intermediário 1	59
Conclusão	64
Referências Bibliográficas	66
Apêndice	68
Apêndice I – Plano de Curso Iniciante 1	68
Apêndice II – Plano de Curso Iniciante 2.1	71
Apêndice III – Plano de Curso Iniciante 2.2	74
Apêndice IV – Plano de Curso Iniciante 3	76
Apêndice V – Plano de Curso Intermediário 1	79
Apêndice VI – DVD com vídeos e fotos	81

## **Introdução – Memorial para uma reflexão pedagógica**

Início o presente trabalho com um relato breve dos momentos que vivi e que impulsionaram a minha presença na arte-educação. Sou filha, neta e irmã de professores e, desde que me lembro, cresci cercada por livros e pesquisas, inclusive as que fui cobaia quando minha mãe cursava pedagogia. Também desde cedo experimentei uma vida cultural intensa, desde espetáculos infantis, a exposições interativas, concertos musicais e museus das mais distintas naturezas, além das primeiras experiências com dança aos dois anos de idade. Então o contato com o estudo e com as artes me foi constante desde cedo e me sinto confortável nesse meio desde então.

Também, desde que me lembro, enxergo o mundo de uma forma que para mim parecia normal, mas que me foi revelado como não tão comum há pouco tempo: sou sinestésica e vejo as palavras, letras e números coloridos e os outros sons percebo como texturas. Essas percepções me permitem uma relação de unicidade com muitos aspectos da vida e me foi um pouco difícil compreender as ideias de “diferença” e “desigualdade” enquanto crescia, afinal se cor, som e toque são unos, por que também não somos nós? Por que não tudo?

Adquiri esses aprendizados no convívio escolar e, exceto algumas vivências muito pontuais, nunca me adaptei à Escola. Sentia-me aprisionada e desrespeitada, obrigada a ter que participar de atividades que não faziam menor sentido e passando por terrores infantis que demorei a compreender. Tive a oportunidade de conhecer dois sistemas de ensino formal, o brasileiro e o inglês. De 1998 a 2002 morei em Londres, Inglaterra, com a minha família, todos acompanhando meu pai no seu doutorado. Lá estudei em escolas públicas, duas ecumênicas e duas católicas. Não fiquei muito nas ecumênicas devido à quantidade de feriados que as escolas deveriam oferecer para atender às demandas religiosas de todos os alunos e, como isso, meu irmão e eu passávamos mais tempo em casa que na escola. Foi numa dessas escolas que vivi na pele os efeitos da “diferença” e “desigualdade” e entendi, aos seis anos de idade, que crianças mais velhas que abusam de crianças mais novas sofrem muito mais em suas casas.

Em geral, o sistema educacional inglês é muito mais rígido quanto à disciplina e organização dos estudantes que no Brasil. Nas quatro escolas lembro nitidamente do rigor que se exigiam das crianças para que obedecessem as normas e qualquer tipo de desobediência era repreendido severamente. Não havia muito espaço para brincadeiras, exceto nos intervalos. Ao

mesmo tempo em que a disciplina era praticada de forma coercitiva na escola, também estudei o Balé Clássico, outro lugar de intensa disciplina. Curiosamente, enquanto estive na Inglaterra, o balé era muito mais libertador que o ensino formal.

No Brasil esse quadro se reverteu. A indisciplina em sala de aula me deixou um tanto desnorteada e até me reacostumar à cultura brasileira como um todo foi um processo demorado e dolorido. Isso porque ao mesmo tempo meus pais estavam se divorciando e me encontrava no auge da puberdade: tudo estava mudando. Voltei ao Brasil muito infantil comparada aos meus colegas de sala; enquanto a minhas colegas de 6ª série já sonhavam com o primeiro beijo e escolhiam o menino mais bonitinho da sala, eu só queria brincar. Nessa época vivi uma transformação intensa e lembro que foi a arte, através da dança e da literatura, que me sustentou; olhando para trás reconheço e agradeço esse período de crescimento e amadurecimento.

Depois do período de adaptação, a minha relação com a escola passou a ser de tédio e repulsa: nada me segurava lá senão a própria obrigação de estar e não havia desafio para mim no ensino, afinal, bastava decorar as matérias e tirar o mínimo para não reprovar. A preocupação com reprovação não provinha de casa, nunca me foi cobrado nota boa ou algo assim; o medo de reprovar vinha de mim, o medo de ter que passar mais tempo na escola era o meu principal motor para nunca reprovar de ano. Nessa minha relação com a escola, conto ter estudado em onze escolas diferentes desde o Jardim I até o 3º ano do ensino médio e, de todas as instituições de ensino, a que permaneci – permaneço – por mais tempo é a UnB.

Na universidade tive uma experiência impar de me sentir desafiada com o ensino e foi nesse período que readquiri interesse pelo estudo, principalmente porque envolvia o que me sempre envolveu: a arte. Também enfrentei algumas deficiências ao longo do Bacharelado – 2009 a 2012 – e agora na Licenciatura – desde 2013 -, mas foi nesse período de pude pesquisar assuntos que verdadeiramente me interessaram e compreender que todo conhecimento é sim útil, mesmo aqueles que não tenho muita afinidade.

Ao finalizar o bacharelado me encontrei num outro momento de transição significativa e resolvi sanar os meus medos de carreira iniciando um curso de iniciação teatral no espaço da UnB. Comecei no 2º semestre de 2013, inspirada nos cursos de dança que aconteciam no ICC (Instituto Central de Ciências), iniciei um curso livre de teatro para alunos da UnB e comunidade externa. Iniciei com duas turmas para o nível Iniciante 1 a fim de compartilhar as experiências, conhecimentos e pesquisas que adquiri e realizei ao longo dos anos anteriores de graduação.

Elaborei a metodologia com cuidado, mas não criei muita expectativa sobre a quantidade de alunos que teriam interesse. No dia divulgado, mais de trinta pessoas apareceram para cada uma das turmas e, desde o primeiro dia, me apaixonei pela profissão de professora.

Coincidentemente, já havia pedido Dupla Habilitação, então, desde 2011 já cursava disciplinas da grade curricular de licenciatura em Artes Cênicas. Na época pedi para ter uma segunda opção de carreira, caso “nada desse certo”, mas a verdade é que essa opção foi exatamente a que deu muito certo. Dediquei-me às disciplinas de licenciatura com a convicção de investir na minha profissão, na profissão que me faz feliz, e me capacitar para lecionar da melhor forma possível. As minhas experiências como professora, tanto no curso livre quanto nos estágios obrigatórios, me auxiliaram nas reflexões das disciplinas de educação, e muitas das discussões levantadas sobre a educação subsidiaram as minhas práticas como professora.

Mesmo assim, em alguns momentos senti que as disciplinas da licenciatura não davam conta das minhas inquietudes como professora e em 2014 fiz um curso em Arte-Terapia direcionada para arte-educadores. Esse curso foi à distância organizado numa apostila e ministrado em vídeo-aulas com avaliações a cada módulo; ele me trouxe uma perspectiva mais sensível quanto à arte-educação, no sentido que introduziu práticas terapêuticas a partir de atividades artísticas sob a ótica psicológica e psicanalítica. Logo em seguida, iniciei meu segundo PIBIC intitulado “Educação Emocional: perspectivas para um ensino integrado” sob a orientação da professora Inês de Almeida, da Faculdade de Educação (FE). Nessa pesquisa tive a oportunidade de investigar a evolução do ensino desde a antiguidade para compreender as influências do ensino atual e utilizei a psicanálise e a neurociência para aprofundar dos aspectos emocionais participantes consciente ou inconscientemente no processo educativo. Nesse mesmo ano também participei de uma imersão em teatro de improviso da escola de improviso fundada pela Viola Spolin, “Second City”, em Chicago, EUA.

Todas essas formações e pesquisas foram de suma importância para a construção e revisão da minha metodologia de ensino que atualmente se encontra subdividida em quatro níveis:

- Inciante 1;
- Iniciante 2;
- Iniciante 3; e
- Intermediário 1.

Desde que comecei esse percurso simultâneo de ensino-aprendizado tive a oportunidade de conhecer e trocar experiências com alunos altamente criativos que, de alguma forma, ansiavam pela possibilidade criadora que é a arte e, assim, cada novo encontro, nova turma e novo crescimento, me impulsionam a querer investir e pesquisar cada vez mais essa área da arte-educação que para mim é tão encantadora.

Com base nessas experiências e com o incentivo que me foi essencial por parte da minha orientadora, Soraia Maria Silva, me proponho no presente trabalho expor, refletir e compartilhar esse percurso de ensino e metodologia em construção. Digo em construção porque procuro sempre me aperfeiçoar como profissional e refletir sobre melhorias metodológicas para uma melhor fruição do aprendizado nos mais diversos aspectos que o ensino permite, portanto essa é a minha primeira tentativa numa reflexão acadêmica sobre o tema e que, se tudo der certo, me proporcionará mais e melhores reflexões e práticas futuras.

Assim, o presente trabalho se divide em cinco partes, contando a Introdução que foi esse breve memorial que justificativa esse trabalho. O Capítulo 1 embasará teoricamente o que para mim se mostrou pertinente à prática de ensino, levando em consideração o ensino e sua função formadora, a arte como potente meio de transformação e a arte-educação como um ensino autorreflexivo que forma e transforma simultaneamente. No Capítulo 2 apresento a própria prática, com reflexões sobre os as transformações vividas em cada um dos níveis do curso de teatro já mencionados, e como utilizo a teoria nessa prática em construção. Finalizo com a Conclusão, averiguando o sucesso ou não desse processo de pesquisa a que me propus nesse trabalho e traço metas para manter a teoria e a prática se retroalimentando, evoluindo e transformando para um ensino mais integrado em conformidade com os meus propósitos e princípios para a educação, que elucidado ao longo desse trabalho. Nos apêndices disponibilizo tabelas com os exercícios de cada um dos níveis e um DVD com vídeos e fotos de aulas e, principalmente, resultados dos cursos que ministro desde 2013 em todos os quatro níveis.

## **1. Arte-educação, arte e educação: reflexões sobre um ensino complementar**

A arte e a educação, com seus caracteres de revelação da realidade e projeção do futuro, caminham juntas desde tempos remotos e nos apresentam seus poderes de formação e transformação coletivo e individual. A educação como meio consciente de formação do indivíduo e da sociedade leva em consideração o ideal que se deseja dos cidadãos de dada cultura, o que o torna um veículo de transformação, mesmo que para um fim mais ou menos determinado. Assim, a educação tem como finalidade principal formar membros ativos pertencentes ao todo. A arte, por outro lado, transforma sem a pretensão de um fim específico. É claro que produções artísticas profissionais – a algumas amadoras – possuem trabalho técnico e pesquisa para sua realização, mas como esse resultado final afetará o público já não pertence por completo ao artista ou artistas. Isso porque a arte dialoga no campo do subjetivo e as transformações que disso podem ocorrer são pessoais a cada espectador. Mesmo assim a arte também forma, por revelar subjetivamente caminhos possíveis para o ideal humano de cada período. Dessa forma, a educação promove uma homogeneidade enquanto que a arte individualiza; ambos esses aspectos fazem parte do convívio humano e o ideal é o equilíbrio entre o coletivo e o indivíduo, o que nos leva à arte-educação, um meio termo que agrega e individualiza.

A arte e a educação trabalham com o humano, mas a subjetividade de uma e a objetividade de outra atuam respectivamente de modos diferentes sobre esse humano. Observemos primeiramente a educação em seu processo evolutivo no ocidente quanto à formação de diferentes culturas que atravessaram os tempos. Posteriormente analisaremos a capacidade transformadora da arte quanto à psique e subjetividade do artista e da plateia. Essa divisão é meramente didática, visto que não há distinção precisa quanto ao princípio da expressão artística e o impulso para educar. Por fim analisaremos a arte-educação no seu aspecto duplo de formação e transformação com atenção especial ao papel do arte-educador que se equilibra entre o ensino e formação técnico e o desenvolvimento de talentos individuais de seus alunos.

## 1.1 Educação e Formação

Início o pensamento na Grécia Antiga por ser o primeiro lugar no ocidente, do qual se tem nota, que se dedicou formalmente à educação e parafraseando Jaeger, à origem temporal e espiritual de nossa sociedade na qual é preciso regressar para encontrar orientação (JAEGER; 2001; p.05). Podemos compreender a Grécia Antiga em dois momentos maiores da educação que se entrelaçam de forma a mostrar o processo evolutivo de crescimento desse povo. Temos nesses dois tempos a poesia de Homero e a filosofia de Sócrates e Platão – e posteriormente de Aristóteles. A educação literária, legado do grande autor, data a uma Grécia de nobreza, na qual a comunidade nobre autenticava a honra de seus heróis e que sem essa autenticação dava-se vazão à cólera e ao orgulho, culminando em atos de efeitos funestos e imenso arrependimento. A *Ilíada* e a *Odisséia* versam sobre esses atos e o tempo que separa uma obra da outra mostra a evolução de heróis de ação e extremamente envolvidos – e de certa forma dependentes- com a sua comunidade de pares, a heróis de ação e palavra, ainda envolvidos entre si, mas com maior inclinação à eloquência. Homero influenciou fortemente a formação da nobreza grega na busca pela *areté* – ideal de Homem belo e nobre.

A formação grega oriunda da poesia homérica com seu intenso caráter pedagógico nos revela uma sociedade autoreflexiva que atingiu um desenvolvimento tal que se inclinou naturalmente à prática consciente da educação (IBIDEM, p.3). A motivação para ensinar é inerente à nossa espécie *homo sapiens* que, do ponto de vista biológico evolucionista, é a única espécie que propositalmente transmite conhecimento a outro. As primeiras motivações foram a sobrevivência e o aperfeiçoamento de técnicas para tal, mas de fato, os gregos evoluíram para uma consciência da educação como formação do indivíduo voltado a um ideal superior, *areté*, que molda e rege dada sociedade. Assim, a poesia homérica ensina através de exemplos de erros e acertos entre os seus heróis como um reflexo da sociedade e como uma janela para entrever o ideal.

Posteriormente com a filosofia a *areté* tornou-se o ideal de Homem cidadão voltado à eloquência e à beleza, focando assim sobre a formação do indivíduo em torno do seu papel na sociedade. Platão prescreve uma série de recomendações nas *Leis* e na *República* quanto à educação, desde a gestação e infância até a formação cidadã propriamente dita. “Platão concebe a cultura do Homem como a formação da alma; é precisamente por isso que é considerado o



fundador da pedagogia da primeira infância” (IBIDEM, p. 1351). Isso significa que o processo de formação proposto por Platão leva em consideração a formação da criança, principiando nos aspectos fisiológicos com gradativa progressão até o processamento cognitivo; e focando sempre sobre o afeto com o qual se trata a criança, realçando que se deve educar na alegria, “pois é logo desde cedo que as bases da harmonia e do pleno equilíbrio do caráter devem ser lançadas na alma do Homem” (IBIDEM, p. 1351). Vê-se que a formação grega, através de um processo evolutivo gradual e constante, alcançou um patamar elevado na teoria e prática da educação ao se ter a própria com prioridade (IBIDEM) e voltada à formação plena do indivíduo, tanto nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Nesse ponto é interessante introduzir algumas ideias que elucidarão ainda mais o contexto acima. De acordo com Marchal McLuhan (1967) houve na Grécia Antiga o primeiro marco significativo na evolução humana na história do ocidente com o alfabeto fonético. Para o autor os meios de comunicação influenciam a sociedade e o seu desenvolvimento e destaca nesse período histórico a evolução de uma sociedade de aldeia ou comunitária para uma sociedade literária, evidenciando que o alfabeto impulsionou a matemática, a filosofia e a própria literatura. Isso porque, e como visto na *Ilíada* principalmente, a sociedade comunitária que se autentica no coletivo está calcada na audição, sendo esse o meio de comunicação compartilhado pela mesma, tornando-a altamente emotiva e dependente dos seus membros. A audição nos permite um contato rico, complexo e imaginativo com a realidade porque não se evidencia visualmente cada elemento, mas, ao contrário, permite que a visualização se dê no imaginário. Ademais, os sons ocorrem de forma simultânea e desordenada, criando um cenário rico e de sobreposições. Essa multiplicidade do som torna a comunidade essencial, como o porto seguro sonoro ao se compartilhar um mesmo código linguístico em meio a tantos outros sons.

O curioso é que viver propositalmente em comunidade é uma característica dos mamíferos, os únicos animais que se emocionam em todo o reino animal. Conforme o neurologista Osmar Terra (1999) o afeto é próprio desse grupo pela forma única que a mãe carrega o filhote no ventre durante a gestação, criando uma ligação afetiva imediata que gera a comunidade. Assim, as sociedades comunitárias são essencialmente emotivas e guiadas pelos sons. Com o alfabeto fonético a segurança se desloca para uma percepção mais cognitiva e visual, impulsionando a evolução que os gregos viveram.

Como se encontra na Paidéia,

Os antigos estavam convencidos que a educação e a Cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultural superior (IBIDEM; p. 01).

A literatura nada mais é que a união entre a cultural oral, evocativa da emoção e comunidade, à expressão escrita, promotora da filosofia e conhecimentos cognitivos derivados da razão. Por isso é considerada a expressão real de toda a cultural superior, porque encerra em si o equilíbrio entre as credences emotivas e processamentos cognitivos que uma cultura possui. É claro, e Jaeger (2001) também o confirma, isso não pode se aplicar a toda e qualquer obra literária, nem grega nem de nenhum outro momento, mas sim às obras na qual esse entrelace se encontra na própria forma do texto, através do trame emotivo e racional nas palavras, evocando contextos e histórias que nos transportam ao momento preciso de sua escrita e à sua universalidade inegável. Tendo isso como base, pode-se pensar o desenvolvimento grego a serviço da totalidade, da polis, e a sua arte como *fundamentalmente a expressão do espírito da comunidade* (IBIDEM; p. 18). Especificamente, dentro da produção artística grega, o maior valor se encontrava nas artes sonoras, a música, a poesia e na filosofia e retórica porque

A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda a *Paidéia* é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito[...] (IBIDEM, p. 18).

Para esse momento grego a palavra é o que os conecta a sociedade, por isso os mestres do som e da palavra são os mestres do Estado e mais ainda, os promotores da formação e educação do Homem grego. É interessante pontuar o lugar da arte nesse formato de educação, principalmente por possuírem forte caráter formador voltado a uma percepção catártica dos ideais da sociedade. Em especial as transposições de mitos e lendas para o teatro, rapsodos e obras de Homero que permearam toda a formação superior de um povo e influenciaram a dos grandes conquistadores seguintes, os romanos.

Nas palavras de Horácio “A Grécia conquistada conquistou por sua vez seus selvagem vencedor e trouxe a civilização ao rude Lácio” (HORÁCIO *apud* PIMENTA; 2014; p. 40). Muito da formação do cidadão romano se deve à sua alta plasticidade cultural. Os gregos, portanto, eram Homens políticos, voltados à cidade e aos cidadãos com intuito de aperfeiçoar e equilibrar a si mesmos da forma aqui versada. Os seus conquistadores, os romanos, eram, no

entanto, exatamente isso: conquistadores. Tinham como impulso primário ampliar seus territórios e assim sua própria cultura. Esse duplo propósito territorial e cultural se retroalimentava e, deste modo, a cada nova conquista e redimensionamento havia o desejo para uma nova conquista e assim por diante; e foi exatamente a Grécia que enormemente impulsionou o espírito romano e fomentou o seu caráter dominador. Destaco que aqui não há julgamento de valor acerca de uma condução social e outra, tendo em vista que os gregos antigos consideravam cidadãos uma parcela ínfima da sociedade, excluindo mulheres, escravos e jovens abaixo dos 21 anos de idade.

Com a absorção da civilização grega, os costumes romanos foram pouco a pouco transformados e a maior influência foi na cultura do espírito e, conseqüentemente, na educação. Mas em pouco tempo diferenças começaram a despontar no ensino, que permitem entrever o caráter dominador e deveras prático dos romanos. A primeira foi a retirada da música, do canto e da dança do currículo, aceitando-as apenas com finalidade recreativa. Os setores mais tradicionais rejeitaram essas práticas como malsãs e podemos perceber o descortinar de uma civilização em desequilíbrio. Sem o espaço para a prática saudável e orientada das artes e com excessiva cobrança do conhecimento moral e cívico, as paixões se extravasam de forma violenta e passível de controle. Isto é, a prática artística é emancipadora, permite ao indivíduo expressar-se como tal, mesmo que sob orientação coletiva, e conectar-se às suas emoções de forma saudável. A presença da prática das artes no ensino fortalece o caráter e auxilia na formação cidadã, os gregos sabiam disso e os romanos logo o perceberam. Se não há esse momento durante a formação, o lado expressivo e emotivo se obscurece de forma passivo-agressiva, tornando o indivíduo de fácil domínio e gana por entretenimento brutal. Assim, a educação romana priorizou a literatura e renegou às ciências ao ensino técnico e aboliu as artes e o atletismo.

Durante um processo gradual que durou quase três séculos os romanos foram se modificando e a autonomia cultural romana marcou um momento de nova etapa na educação cujos impulsionadores foram Quintiliano e Sêneca.

Após a queda do Império Romano por volta do século V d.C., devido a uma série de invasões bárbaras, o sistema educacional da antiguidade estava seriamente comprometido. Com a predominância do pensamento cristão do início da Idade Média, período mais conhecido como Idade das Trevas, houve um desinteresse generalizado pelo ensino devido à sua origem e

temática pagã e o seu ressurgimento foi lento e gradual, sedimentando-se apenas por volta do século XI da nossa era.

De forma geral a Igreja não assumiu a educação de imediato e por conta da resistência à literatura romana, muitas ordens e monastérios prescreviam a ignorância como melhor caminho para a salvação. No entanto, logo se percebeu que um mínimo de instrução era necessário para a compreensão dos textos sagrados e para melhorar a execução das funções clericais. Portanto, o início da educação na Idade Média ocorreu através da Igreja, mas com uma finalidade inteiramente prática, restrita aos membros do clero e seus aprendizes e desaprovavam-se estudos filosóficos e científicos que ameaçassem o pensamento cristão. É importante destacar que as regiões mais próximas ao antigo império tiveram maior facilidade em assimilar o ensino da antiguidade, tendo em vista a proximidade linguística e principalmente cultural. Como na formação dos povos antigos, percebe-se que a educação é uma ferramenta efetiva para formar os povos à *areté* de cada época, e a da Idade Média era o Homem submisso às Leis de Deus.

Após esse período de quase onze séculos, com as várias invasões bárbaras que ocorreram na Europa durante a Idade Média e a evidente falta de interesse pela educação, a formação europeia ficou ausente por um longo período. No entanto, com o passar desses conflitos, as influências que culturas externas exerceram sobre a Europa e esforços pontuais da Igreja e do Estado para motivar a educação, vê-se a partir do século XI a instauração e investimento no ensino do clero e, principalmente, o interesse por parte dos civis. A formação de cidades exerceu grande influência na liberdade do povo, muito diferente à vivida nos feudos, o que motivou o interesse pela formação. Aos poucos foram se consolidando centros de saber, primeiramente chamados de *studium generale* e posteriormente de “universidades”. Entre os séculos XI e XV passaram a existir cerca de oitenta universidades em toda Europa. O avivamento dos estudos originou o Renascimento (BOYD, 1968, p. 157 a 159).

A educação no renascimento surgiu com o desejo de liberdade para ir além do que ensinava no período medieval. Estruturou-se um pensamento complexo e atual para época com a união dos conteúdos seculares à moral e teologia cristã. O investimento e o acesso cada vez maior à educação impulsionaram o pensamento investigativo, a evolução tecnológica e a própria formação humana do período. O maior desencadeamento da época foi a transposição visual; a possibilidade de se obter conhecimento através da experimentação prática e visível alterou significativamente a forma de lidar com a realidade. A visibilidade relativizou o conhecimento à

percepção individual e factual, abrindo espaços para uma nova sociedade voltada mais para a realidade objetiva e racional que subjetiva e emocional. Os binarismos estariam por eclodir e o gérmen da nossa atual sociedade, é possível pensar, originou-se nesse momento.

Um dos grandes diferenciais entre a educação clássica e a renascentista foi assimilação do cristianismo. Um grande exemplo foi o resgate das obras de Quintiliano, no final da segunda metade do século XIV, combinadas às concepções cristãs de vida. Assim, a educação Humanista assimilou os conteúdos do passado remoto à moral do passado próximo; um movimento que impulsionou a percepção tipográfica da realidade, isto é, a fé popular possibilitou a aceitação da cultura antiga à medida que houve um sincretismo entre essas realidades e o avanço tecnológico da imprensa permitiu um número cada vez maior de adeptos ao novo pensamento. Podemos compreender o ideal humano do renascimento, *areté*, como a formação do Homem completo e cidadão útil por meio da educação liberal atravessada pela formação antiga e moral cristã.

No entanto, por mais promissor que esse mergulho no passado fosse aos entusiastas do renascimento, após algum tempo o conhecimento relegou-se ao segundo plano e as escolas e universidades se afundaram no formalismo da gramática, literatura e retórica da antiguidade. Estudiosos da época passaram a se dividir entre os que apoiavam esse movimento formal e outros questionavam essa postura radical e o próprio ensino, visto que os alunos passavam anos decorando palavras e formas gramaticais sem ao menos entendê-las e interpretá-las. Esse afunilamento do que antes era o ideal do renascimento foi alvo de críticas que culminaram numa nova abordagem do ensino; mestres almejavam por um ensino mais prático, voltado à realidade e que priorizavam a língua materna, isto é, a formação deveria ser a favor do aluno para imbuir de sabedoria e curiosidade o verdadeiro interesse pelo estudo. Essa ruptura foi o berço do pensamento moderno (IBIDEM, p. 181).

No século XVII, com as guerras enfrentadas pelos países protestantes e as dificuldades enfrentadas pela Europa em geral, a educação se viu em um momento de letargia e após Lutero e Calvino, poucos foram os educadores de destaque do protestantismo, com a exceção de John Amos Comenius (1592 a 1670), cujo pensamento principal era a favor de um ensino gradual, progressivo e integrado que considerava o aprendizado desde as sensações, as emoções, a cognição até a apreensão sensível e elevada (IBIDEM, p. 240 a 242).

Importante ressaltar que a ideia do aprendizado se principiar nos sentidos e seguir a sequência até a harmonização sensível tem origem em Aristóteles e se confirmou na ciência

contemporânea. Como explica a neurociência, o Sistema Nervoso Central é constituído por três partes: o Complexo R, que se encontra na área da nuca, que coordena nossos instintos mais básicos de sobrevivência, fruto da captação sensorial da realidade, e que herdamos dos répteis que deram origem aos primeiros mamíferos. O sistema emocional ou límbico que cuida precisamente de nossas emoções, se encontra na parte central de nosso encéfalo, e surgiu nos mamíferos quando estes se relacionaram afetuosamente entre si por conta do tipo de gestação na qual a mãe carrega o filhote no ventre, cultivando desde esse período sensações de cuidado e proteção. A terceira parte, mais complexa e recente, corresponde ao córtex frontal, que trata do nosso processamento racional e abstrato, desenvolvido nos mamíferos superiores, principalmente no ser humano (TERRA; 1999; p. 91 a 102).

As ideias propagadas pelos grandes educadores do século XVII surtiram efeito somente no século seguinte. Até então o cenário educacional estava precário em todos os sentidos e foi essa precariedade que impulsionou verdadeiras mudanças. Ao longo de toda Europa houve o investimento significativo na formação básica da faixa de 7 a 14 anos de idade e uma reviravolta nas universidades.

A maior expressão dessas ideias foi durante a Revolução Francesa (1789 a 1799) que, por um breve período, ofereceu ao povo europeu e principalmente francês uma sensação de libertação do passado e a certeza de que em breve a humanidade estaria livre. No entanto descobriu-se que reconstruir era muito mais difícil que destruir e em pouco tempo o sonho pareceu desvanecer-se. Primeiro veio a anarquia e várias guerras e depois o controle de Napoleão. Com as invasões napoleônicas a Europa se viu novamente ameaçada e o sistema de ensino, que até então era semelhante em todo o continente, passou a apresentar diferenças e se desenvolver de forma independente em cada país. A Europa encontrou-se em um impasse entre o velho e o novo e essa incerteza levou a evocação de uma série de binarismos – sociedade e indivíduo, aristocracia e democracia, Igreja e Estado, religião e ciência, etc. Inevitavelmente a confusão social repercutiu na educação e esse microssistema social logo se viu bombardeado por ideais conflitantes.

Em cem anos de Revolução Industrial, na metade do século XIX, as marcas sociais, econômicas e educacionais eram profundas. A miséria alastrou-se por toda a Europa e mundo ocidental em geral com um número exorbitante de crianças nas ruas. Apesar dos esforços pedagógicos a favor das crianças, incentivadas por Froebel e Herbart, a discrepância entre a

realidade e o projetado pelos educadores era abissal. A automatização do ser humano e a necessidade de mão de obra para as fábricas instaurou um ensino mecânico, de mera reprodução como havia sido em muitos momentos da história, mas agora a favor das máquinas.

Apesar dos investimentos e esforços por parte de educadores europeus e americanos, principalmente em metodologias e abordagens em conformidade com o novo tempo e a favor de uma formação saudável, a educação em geral se encontrou num impasse social: as crianças que frequentavam as escolas vinham da burguesia e não foram afetadas pela brutalidade da miséria e do trabalho infantil. Com a inserção efetiva da mulher no mercado de trabalho e a constante inovação tecnológica, mostrou-se, no final desse século e início do século seguinte, que era possível passar de uma classe social a outra, mas o enriquecimento acelerado de alguns aumentou ainda mais o vazio social e as escolas se submeteram à lógica do poder, como em toda a história, e se tornou privilégio para poucos. “A educação foi premiada em ter pouco a ver com a vida. Esse fenômeno, já percebido no início e na metade do século XIX, principiou uma nova organização da vida calcada na separação provocada pelos problemas das “duas culturas” do século XX” (BOYD, *op. cit.*, p. 411).

O século XX foi marcado por duas guerras mundiais e a guerra fria, gerando momentos de tensão em todo o mundo e transformando intensamente as relações diplomáticas, de produção e, de forma especial, a educação. Confirmou-se a necessidade de escolas públicas, laicas e obrigatórias e a corrente positivista – ou individualista – viu-se fortemente criticada. O princípio de a razão e o conhecimento objetivo como os únicos meios de observação da realidade foi aos poucos sendo desconstruído pela fenomenologia que trazia à ciência, e todas as áreas do saber em geral, uma abordagem mais humana e subjetiva ao conhecimento, influenciado fortemente pela psicologia e sociologia.

Nessa realidade diversa, ao mesmo tempo imersa em tecnologia e sedenta de mão-de-obra qualificada e, por outro lado, na busca pela construção do saber humanizado, o sistema de ensino encontrou formas de se subdividir entre essas tendências. O Brasil encontrava-se num momento educacional cujo sistema já havia se sedimentado, aos modos da educação de reprodução, e que sofreu várias interferências principalmente políticas nas suas diversas reorganizações durante os cem anos do século XX.

Através dessa breve percepção histórica evidencia-se um hiato entre a teoria e a prática pedagógica, mas todos os educadores aqui mencionados levaram em conta a subjetividade do

estudante, sua formação emocional e afetiva como participante ativa no seu desenvolvimento. Explicitaram, cada qual ao seu modo e em diferentes profundidades, a importância do afeto na formação de um cidadão integrado e a favor da sociedade ideal e livre conforme cada período histórico. O lapso entre a teoria e a prática revela que não há possibilidade de uma transformação radical, mas que o princípio de uma nova educação está na inserção lenta e gradual de elementos instigantes e afetivos e uma humanização sutil nas relações escolares.

## **1.2 Arte e Transformação**

Debrucemo-nos agora sobre a potência transformadora do processo de criação artística, sob o olhar da psicanálise, sem pretender tomar uma pela outra, mas no intuito de uma investigação holística e complementar. Podemos compreender transformação como uma mudança ou metamorfose que ocorre a partir de alguma percepção inter ou intrapessoal. Essas percepções podem ocorrer em qualquer lugar a qualquer momento e dizem respeito a um sujeito cujas vivências e marcas de diferentes espaços-tempo se modificaram. Como o grande químico Lavoisier nos ensinou, “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, a transformação está presente em tudo que se opera na natureza, isso inclui a própria psique e constituição humana, seja pelo viés destrutivo através das diversas patologias, seja construtivo através da sublimação e conscientização de nossas marcas.

Sob essa perspectiva a psicanálise nos dará subsídio para compreender a capacidade humana de constante transformação. Freud (1909/1910) nos explica que quando reprimimos nossos desejos não os destruimos, mas os escondemos no inconsciente, como se estivesse embaixo do tapete, e dessa forma o desejo procura outras formas, se *trans-forma*, para se tornar aparente. Pode-se aparecer através de atos falhos e fantasias ou, a depender da intensidade, como sintomas de doenças psíquicas. Desse modo, reitera que a repressão, tão presente, é uma solução pouco sábia aos desejos. Os termos aqui utilizados foram cunhados e empregados por Freud ao criar a teoria e prática psicanalítica e serão abordadas e discutidas ao longo dessa sessão do capítulo.

O processo a qual o artista empreende na sua produção envolve uma série de interações psíquicas na utilização da linguagem artística à qual se dedica e aquilo que deseja retratar/escrever/esculpir/etc. Esse lugar entre a elaboração cognitiva derivada da técnica e a subjetivada do desejo é onde duelam as várias camadas psíquicas do artista, ou artistas.



No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença que o artista não tem consciência (DUCHAMP *apud* BRITO; 2013; 24).

Com base nas considerações de Duchamp, nos deparemos com um empenho humano repleto de possíveis. Esse jogo livre que o artista vive entre o inconsciente e o consciente durante o processo de criação permite que seus desejos se manifestem de forma construtiva, mas por meio de um prisma inteiramente subjetivo. Possivelmente por isso que as obras artísticas de qualquer linguagem tendem a se comunicar mais pela emoção que pela razão.

Apresento-lhes algumas questões psicanalíticas que embasarão reflexões posteriores. Em “Cinco Lições sobre Psicanálise” Freud dedica a quarta lição à sexualidade, alegando ser o ponto central das neuroses e outras patogenias e aponta que, ao se reprimir a sexualidade a favor da ordem e moral social, reprime-se também o sujeito. “Em matéria sexual os homens são em geral insinceros. Não expõem a sua sexualidade francamente; saem recobertos de espesso manto, tecido de mentiras, para se resguardarem, como se reinasse um temporal terrível no mundo da sexualidade” (FREUD; 1910/01909; p. 26). Desse modo a repressão tem seu início na necessidade de esconder a sexualidade, reprimindo assim os desejos pulsionais de criação.

A libido sexual é a energia criadora propriamente dita. Energia criadora tanto no sentido de procriação, ou seja, criação de outra vida, como no sentido sublimado na qual o indivíduo a direciona a propósitos moralmente elevados e aceitos, como a arte, a ciência e a religião. Na criança, como há a sexualidade (IBIDEM), há também a criação e as brincadeiras infantis podem ser entendidas como o direcionamento dessa energia sexual também sublimada. Ao se reprimir a sexualidade reprime-se o próprio ato criativo. Percebe-se que a sexualidade é um elemento da constituição humana e está presente em nós desde a infância em formas ou intensidades diferentes de acordo com cada etapa da vida; juntamente a repressão sexual, em geral, nos acompanha desde tenra idade tendo em vista as normas sociais, mesmo com as mudanças de paradigmas vividos desde o século XX. Freud relata que a repressão não faz com que a libido sexual ou o desejo de prazer desapareça, mas sim que ela fique refém do inconsciente,

que o poder mental e somático de um desejo, desde que se baldou a respectiva repressão, se manifesta com muito mais força quando inconsciente do que quando consciente; indo para a consciência, só se

pode enfraquecer. O desejo inconsciente escapa a qualquer influência, é independente das tendências contrárias, ao passo que o consciente é atalhado por tudo quando, igualmente consciente, se lhe opuser. (IBIDEM; p. 34)

A partir dessa constatação pode-se entender que ao se conscientizar um desejo ele se torna domável e real à percepção psíquica do indivíduo. Isso porque quando nos conscientizamos de algo utilizamos o processo simbólico, muitas vezes através das palavras, para expressar esse algo. Isso significa que o indivíduo empreende-se em processo racional que procura traduzir aquilo que se sente - e é irracional - em linguagem. Essa tradução proporciona a formação de uma imagem integral e mental do que se sente e assim é possível reconstruir a realidade. Portanto, reprimir o desejo é, durante algum período de tempo, fragmentar a realidade à medida que se nega a simbolizar essa parte constituinte da realidade psíquica do sujeito. Foi a partir dessas noções de símbolo, imagem e real que Lacan contribuiu para entendimento de alguns aspectos cruciais da psicanálise.

O simbólico se constituirá como campo da linguagem, onde as palavras substituem as coisas e dão sentido à vida. É o lugar da representação e, portanto, do deslizamento da cadeia significante. O real é o registro que fura o simbólico, sendo definido como o impensável pelo efeito da linguagem. Refere-se ao recalque, à parte escusa e condenável da consciência, fazendo cisão com o inconsciente. O imaginário é o real posto em imagens garantindo a unidade dos três registros. (AUGUSTINIS *apud* BRITO; *op. cit.*; p. 35-36)

Com base nessa ideia e retomando Freud, percebemos que a linguagem é um mecanismo potente de simbolização e, de tal modo, de conscientização, o que nos leva a refletir sobre a capacidade simbolizante das obras de arte. O campo das artes é permeado por diversas linguagens que ultrapassam a palavra, mas que se organizam em estruturas simbólicas. Tomo como exemplo a música instrumental que, por mais que não possua letra em nenhum idioma falado, ela possui uma capacidade expressiva intensa que parece comunicar-se conosco através das emoções. Em geral elas são estruturadas em partituras musicais, utilizam elementos convencionados da grafia musical e são elaboradas de forma consciente a fim de produzir ou transmitir determinado(s) significante(s), mesmo que esse não seja apreensível racionalmente no primeiro contato. Todas as artes se organizam de forma semelhante, cada qual com seus elementos estruturantes e embasados em intensos acervos técnicos. No entanto, possuem uma capacidade muito maior de entrar em contato com o inconsciente do que a estrutura linguística racional. Possivelmente porque elas, as linguagens artísticas, derivam e precisam da libido

sexual. Como comentado anteriormente, esse processo de utilização da libido sexual para outros fins além do próprio ato sexual Freud denominou de “sublimação”.

Conhecemos uma solução muito mais conveniente, a chamada ‘sublimação’, pela qual a energia dos desejos infantis não se anula mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quicá não mais de ordem sexual. Exatamente os componentes do instinto sexual se caracterizam por essa faculdade de sublimação, de permutar o fim sexual por outro mais distante e de maior valor social. [...]. A repressão prematura exclui a sublimação do instinto reprimido; desfeito aquele, está novamente livre o caminho para a sublimação. (FREUD; *op. cit.*; p. 35).

Então o que diferencia os artistas dos outros humanos são? Afinal, todos possuímos a libido sexual e capacidade simbólica e imaginativa. Diz-se muito que há um dom ou talento que influência nesse processo, mesmo que, de modo particular, acredito que esse dom criativo é universal e basta apenas um incentivo para que ele aflore; há um outro aspecto que vai um pouco além do incentivo da criatividade inata. Em suas obras o artista simboliza a realidade a partir do inconsciente, ou seja, a linguagem artística o permite formar uma imagem material daquilo que muitos de nós reprimimos. Como já mencionado, reprimimos ao inconsciente tudo aquilo que incomoda o consciente e, nesse sentido, o convívio social. Ao passo que o artista não o reprime ou nega, mas o traduz em arte. O inconsciente é sua matéria-prima e dele o artista não se esquiva, ao contrário, se utiliza. Isso não significa que artistas sejam seres iluminados que magicamente abriram as portas do inconsciente e ultrapassaram as barreiras sociais; na verdade o processo criativo surge do lugar do desconhecimento. Sabe-se que há algo, que se sente algo e que esse algo provoca uma série de emoções às vezes sofridas, mas o desconhecer esse algo leva o artista à necessidade de conhecimento e simbolização.

Dentro dos discursos de Lacan<sup>1</sup>, o artista se encaixaria de forma grosseira no Discurso Analítico como analista de si mesmo. O desejo de compreender o desconhecido em si (objeto a) provoca o artista a mergulhar na sua própria incapacidade de significar (sujeito barrado), da qual

---

<sup>1</sup> Lacan elaborou quatro discursos como quatro modos possíveis de se relacionar com o impossível do gozo, o Discurso do Mestre, Discurso da Universidade, Discurso do Histerico e o Discurso Analítico. A questão do gozo significa que ao nascermos perdemos por completo o gozo pleno vivido no útero materno, nos inaugurando nesse mundo como seres faltantes. Essa falta se supre momentaneamente com o prazer em suas diversas formas, mas como a realidade é permeada pelo prazer e desprazer, o desejo nos indica aquilo que almejamos de prazeroso. Assim, nos quatro discursos Lacan elabora quatro estruturas possíveis para lidar com o impossível do gozo, a eterna falta (GUTIERRA; 2003). Esse tema é aprofundado na próxima sessão, nas páginas 36 a 38.

derivam suas marcas constituintes (significante mestre), tudo isso permeado pelo desejo de saber, de conhecer o seu vazio.

Digo que o encaixe é grosseiro tendo em vista o processo e a finalidade. Primeiro porque o processo de criação – solitário ou coletivo – tem por resultado uma obra imbuída de caráter estético, portanto o percurso de conhecimento e marcas estariam em segundo plano. A prática artística pode ser muito terapêutica, principalmente a partir desse ponto de vista, mas a finalidade é criativa. No mais, em geral o processo não é guiado por um profissional da psicanálise e o próprio artista normalmente não o é, desse modo o reconhecimento das marcas e o processo de autoconhecimento é diferenciado e muito mais sensível que científico.

A partir dos elementos anteriormente considerados, retornemos ao vazio. O vazio que impulsiona o fazer artístico deriva de um autodesconhecimento do inconsciente do artista. Numa tentativa de suportar o que sente ao se deparar com esse desconhecido o artista se lança em um processo de simbolização através da linguagem ou linguagens artísticas e as técnicas que delas possui. Empreende-se então em seu ato criativo e depois de algum tempo produz um resultado mais ou menos satisfatório de sua imagem mental. O seu vazio se materializa e se preenche de forma e essa forma é uma nova realidade fantasiosa. “Um vazio que é potencialidade criativa em movimento.” (CANELAS NETO; 2013; p. 132).

A partir dessas ideias podemos considerar que o vazio não é o nada, mas sim uma potencialidade repleta de poder criativo que se movimenta junto às vivências do sujeito. José Canelas Neto (2013) em suas reflexões acerca do vazio dentro da psicanálise clínica oferece uma série de conceitos filosóficos e científicos sobre o tema, principiando com considerações aristotélicas acerca desse vazio que é “*real e sem resistência*” (IBIDEM; p. 131, grifo do autor) e, portanto, criador. Ao apresentar a evolução desse pensamento filosófico e científico o autor nos apresenta a noção de que “vazio” é diferente do “nada”, tendo em vista de que se assim o fosse ele não existiria e dele nada se derivaria. Finaliza esse percurso na física quântica com a noção de *vacuidade*. “Este vazio não tem em suma nenhum estatuto ontológico. Ao contrário, ele visa preencher uma função terapêutica diante das escleroses existenciais que tendem a se instalar sob o leito das petrificações ontológicas” (BITBOL *apud* Neto; *op. cit.*; p. 131). Isso significa que o vazio, ou a *vacuidade*, é uma forma de lidar com as instâncias insignificáveis da vida; uma válvula de escape das turbulências do real. Nesse sentido, quando há a incapacidade de lidar com momentos da vida o vazio se instala. Essa potencialidade criativa pode levar o sujeito a uma

série de construções inconsciente, como patologias clínicas, ou a estados menos graves como a elaboração de fantasias. Podemos pensar, então, que o vazio se relaciona diretamente com a falta e as criações que dele derivam são da ordem do desejo.

“Para Lacan, o desejo é sempre sustentado pela fantasia. Se o desejo é em sua essência, da ordem da falta, a fantasia é a estrutura que o enquadra, emoldura essa falta com certo limite, numa janela para o real. Há uma falta, diz o desejo. É isso que falta, diz a fantasia.” (PIMENTEL, SILVA, FERREIRA E DUTRA; 2013; p. 3).

Em “Escritores criativos e devaneios” Freud discursa acerca das capacidades do escritor de ficção de fascinar e criar realidades fantasiosas produtoras de prazer. Nesse ensaio, Freud aborda extensamente a temática da fantasia, apresentando-a como uma extensão oculta da brincadeira. Assim, como o próprio aponta, a brincadeira infantil, que é explícita e atrela objetos da vida real às realidades criadas para brincar, é carregada para a vida adulta com discrição, tendo em vista que do adulto se pede maturidade. A maior diferença entre a fantasia e a brincadeira é que a primeira não possui nenhum objeto da realidade que se utiliza para conectar ao seu mundo fantasioso. Além disso, há algo de proibido nas fantasias, normalmente de ordem sexual, que muito se esforça em ocultar; desta forma essa duplicidade brincante e erótica torna a fantasia adulta uma preciosidade íntima. Na citação acima Lacan está em plena associação com Freud quando diz que a fantasia deriva do desejo e o sustenta, porque, para o pai da psicanálise “as forças motivadoras da fantasia são [exatamente] desejos insatisfeitos” (FREUD; 1908/1907; s/ nº).

A criação artística, nesse sentido, é a criação artificial<sup>2</sup> e, portanto, consciente de outra realidade, fantasiosa, na qual se gera identificação no espectador através das vitórias do herói a qual Freud associa ao ego. Nesse sentido, a arte, e mais precisamente na literatura e no teatro, a realidade é suspendida e dar-se lugar a outra imbuída de caráter estético. Na obra há uma suspensão proposital do real e um pacto entre o público e a criação de que aquela ficção os manterá seguros nas várias aventuras vividas pelos personagens. Assim sendo, mesmo que Freud intente relacionar a criação artística à fantasia, ela a ultrapassa, pela possibilidade de fruição por parte dos outros e por possuir um caráter universal. A fantasia é de ordem individual e possivelmente não provocaria prazer no outro, mas a fantasia ficcional geralmente provoca. O caráter estético é o que permite que a fantasia criada pelo artista torne-se passível de fruição e

---

<sup>2</sup> O termo *artificial* vem do latim **artifialis** que significa feito com arte, feito segundo os princípios da arte. Algo que é feito pelo homem e para o homem com arte, e, portanto, não é casual ou proveniente da natureza, não é natural.

identificação por parte dos espectadores. A estética e, por conseguinte, o belo é a grande dimensão que sublima o desejo individual e cria uma obra de apreciação coletiva. Mas por que e qual é a capacidade da estética?

Tomo aqui algumas ideias de Imanuel Kant para compreender alguns aspectos da estética e do belo.

“Belo é aquilo que, sem conceito apraz universalmente. Beleza é a forma da finalidade de um objeto, na medida em que, sem representação de um fim, é percebida nele. Belo é aquilo que, sem conceito, é conhecido como objeto de uma satisfação necessária.” (KANT; 1993; § 9, § 17, § 22).

Kant engloba as afirmações anteriores e as relaciona diretamente à arte quando define que, “a arte bela [...] é um modo de representação que é por si própria conforma a fins e, embora sem fim, todavia promove a cultura das faculdades do ânimo para a comunicação em sociedade” (IBIDEM; § 44). Isso significa que o belo não possui um fim, não tem por objeto afirmar ou refutar algo e sua apreensão inicial é meramente aprazível e necessariamente satisfatório. A qualificação de algo como belo pode ser organizado a partir de algumas condições básicas; a primeira condição é o prazer que algo provoca no espectador, atizando a faculdade da imaginação e que diz respeito à apreensão subjetiva do objeto que reconhece sensorialmente a multiplicidade simbólica presente na sua composição que, quanto à arte, diz respeito a uma linguagem específica. A segunda condição necessária é o processamento racional, na qual a faculdade imaginativa se engaja num jogo livre com o entendimento, esse que agrega e promove uma unidade representativa do múltiplo subjetivo, tornando comunicável a satisfação individual. A referência ao *jogo livre* (IBIDEM) implica, no entanto, que não se encontra um fim perante a assimilação do belo, ao contrário, a imaginação e o entendimento são reflexivos, o que permite uma série de deduções provenientes do espectador sobre a obra. Pode-se deduzir que a arte possibilita a percepção de fins, o que a conforma, portanto, a fins, mas não a restringe a um único fim porque, antes de tudo, a representação estética permite a multiplicidade subjetiva da imaginação. A partir do entendimento o espectador assimila seu prazer e se permite comunicá-lo para reconhecê-lo como belo e, desse modo, universal.

Com isso, o belo se dá pelo jogo livre entre as faculdades da imaginação e do entendimento que possibilita mais de uma interpretação acerca do objeto e cujo aprazamento é comunicável e universal. A assimilação do belo, e especificamente em relação à arte, é subjetiva.

O juízo de gosto que determina o belo provém, como constata Kant, “do sentimento do sujeito [...] [cuja base de designação é] fundamento determinante “(IBIDEM; § 17). Isso significa que somente se pode pressupor que a complacência acerca do belo deva ser universal, o que não garante que ele o será (IBIDEM; § 22). O modo de confirmar essa universalidade é pela comunicação em sociedade.

Dentro dessa perspectiva podemos compreender que a arte recria a realidade através da estética promovendo assim a possibilidade de uma fruição coletiva. Mesmo que a obra seja atravessada por momentos de desprazer, o todo culminará numa recepção prazerosa e, desse modo, fornece um sentimento de segurança aos espectadores nessa fantasia sublimada. Levando em consideração que o caráter universal da obra deriva da apreciação que se pode fazer dela e os vários sentimentos que ela provoca, podemos perceber que, de certa forma, a obra ultrapassa o artista. Nesse sentido, é desmerecedor reduzir a obra de arte a uma fantasia individual.

O artista é ultrapassado pela própria obra, pois essa é capaz de revelar questões relacionadas ao não-saber. [...]. Mas, se como Freud mesmo havia marcado, o artista não deve ser “endeusado”, por outro lado, sua obra desvela algo que tem a propriedade de ser fruída por muitos outros além dele, o que nos leva a inferir que o que está em jogo não é exatamente o sujeito do inconsciente ou a fantasia do sujeito que cria, mas um modo de organização dos elementos significantes que nos permite vislumbrar isto que está para além do que pode ser traduzido em palavras. O ato criativo pulsa no artista, mas é impossível de ser explicado por ele, pois traz à tona imagens, ideias desconhecidas de sua própria consciência (BRITO; *op. cit.*; p. 24)

Retomemos algumas ideias abordadas anteriormente, pressupondo-se que no processo criativo o artista parte do vazio para significá-lo, no entanto, por seu caráter de desconhecido, as marcas subjetivas que se revelam na obra são de ordem sensível e que tratam o real para torná-la apreciável. Desse modo, por mais que se queira analisar o artista por sua obra e colocá-lo no divã, o processo tende a ser inverso: ao se analisar uma obra analisa-se a si mesmo. Isso porque quando se procura traduzir em palavras o inconsciente simbolizado da obra traduz-se àqueles pertencentes a si. Na simbolização da obra as emoções são evocadas e uma interpretação orientada pelo que “eu sinto” às vezes é muito mais almejada do que “eu acho/penso”. Nessa possibilidade ímpar de simbolizar e, portanto, traduzir em linguagem o sentir, é o que permite a presença do sujeito e suas subjetividades frente à obra. Nesse sentido a transferência introduz-se como grande participante no processo de prazer, fruição e análise da obra artística, até por parte do próprio artista.

“Não é o artista que detém um saber sobre o inconsciente: *é a própria obra que veicula um saber*. [...] Um certo efeito estético que estamos bem longe de poder definir, mas que talvez se dê graças a um espelhamento entre obra e espectador/leitor, num jogo de espelhos onde o sujeito se vê espelhado, mas outro [...]” (RIVERA; 2000; p. 46, grifo da autora).

Introduzo aqui junto à compreensão de transferência a ideia do duplo. Ao trabalhar a transferência, a psicanalista Tania Rivera (2000) aponta que, apesar de ser uma das ferramentas principais da psicanálise, ela a preexiste e Freud afirma que “A transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico” (FREUD; 1910/1909; p. 33). Isso significa que em todas as relações humanas há a repetição de marcas e que, em algumas relações se frustram pela não realização da expectativa inconsciente, e, em outras, pode produzir benefícios, como na relação analista-analisando onde há a utilização consciente desse processo, ou na arte onde, ao transferir-se para o lugar do herói, é possível simbolizar os saberes do inconsciente e apropriar-se do real.

Tanto para o artista quanto para o espectador a transformação ocorre quando há a conscientização de alguma marca constituinte a partir da simbolização e criação de uma imagem mental, e assim é possível, em certo grau de acordo com cada situação, confrontá-la. A ideia de confrontar uma marca constituinte evoca a noção de duplo à medida que se vê distante de si e, conseqüentemente, outro. Freud relata a experiência do seu neto no jogo “fort-da” em que o bebê desconstrói sua imagem - como uma possibilidade invertida do espelho de Lacan - e constrói para si um eu que aparece e desaparece sem rigidez. Assim ele também pôde lidar com a ausência de outro, nesse caso a mãe.

“Uma operação do eu é engatada em que ele se forma justamente ao desprender de sua imagem. [...] para se ver alternativamente como eu como outro na imagem, num constante “trans-parecer” [para além do que parece] que não deixa estancar nem num aparecimento nem num desaparecimento definitivo” (IBIDEM; p. 41).

A partir do relato do jogo da criança, Freud considera o jogo como encenação - criação cênica - e que leva a um processo de simbolização do real. No caso da compreensão do duplo o jogo do espelho permite encenar a falta do outro, a falta que há em si e que gera o outro em si que se nega. Ao encenar assume-se o lugar do outro e pode-se compreender os efeitos desse outro sobre si. Desse modo há um processo de conscientização que é transformador. Conscientizar-se dos processos de relação entre o eu e o outro, através da transferência acessada



pelo jogo do espelho, possibilita simbolizar a falta e os efeitos dessa falta e, por exemplo, se curar. No caso do ator que assume efetivamente o lugar do outro em cena, ele vive as faltas desse personagem indivíduo-coletivo e abarca em si as faltas individuais e coletivas que o texto evoca; no escritor a várias vidas que dá e suas subjetividades permite transferir-se para cada um deles reconhecendo o seu eu e o seu duplo. Da mesma forma todas as obras artísticas possibilitam essa imersão em seus duplos. O espectador por sua vez também vive essas mesmas experiências através da transferência.

“Transferência” pode ser entendida como um processo de projeção de marcas constituintes sobre algo ou alguém, uma ligação entre sujeito e objeto e também entre o passado e o presente, isto é, as marcas do passado se repetem no presente. “Mais do que uma repetição de padrões antigos, ou um deslocamento indevido, por assim dizer, de uma ligação libidinal do passado sobre uma pessoa atual, a transferência deve, contudo, ser entendida como um *entre*” (IBIDEM; p. 38). Podemos entender que a transferência não opera entre o eu e o outro, mas entre *um outro e outro* no sentido de que a transferência desloca o ego de seu lugar central e assume o outro que é transferido, conscientemente ou não. Assim, nas relações transferenciais ambos os sujeitos estão deslocados por algo que se encontra *entre* ambos.

O artista, em seu processo criativo, mergulha num processo de transferência perante sua obra ao confrontar-se como outro. Nesse sentido, numa abordagem a posteriori, o artista vê fragmentos de si na obra, fragmentos do passado, desejos e fantasias. Ao mesmo tempo percebe que há algo maior que si na obra, nos símbolos que resgatam artefatos direto do inconsciente e que, numa estrutura racional, não é passível de tradução. Podemos compreender que a transformação do artista que ocorre no processo criativo deriva da possibilidade de acessar partes do passado, do real e de si que se nega. A obra de arte é a revelação do duplo individual e coletivo (RIVEIRA, *op. cit.*, p. 46).

Por se encontrar entre o consciente e o inconsciente, a obra de arte permite revelar aspectos que reprimimos coletivamente, como uma marca cultural exposta, o que nos afeta subjetivamente por se comunicar a cada indivíduo e suas marcas e repressões íntimas. Assim, durante o processo de criação, o artista encontra meios semiconscientes a si que expurgam das várias camadas reprimidas do inconsciente que acumulou durante os seus vários anos de convívio social. A transformação ocorre nesse ato de se estruturar em linguagem suas pulsões,

seus desejos e suas faltas e a transformação continua após a obra ser concluída por sua capacidade de entrever camadas e marcas ainda mais profundas do inconsciente coletivo.

### 1.3 Arte-educação

Para tratar esse tema da arte-educação, é de relevância retomar a perspectiva histórica para contextualizá-la no ensino brasileiro. Como disciplina obrigatória no ensino básico, a arte-educação está presente desde 1971 e se apresentava como uma válvula de escape a um ensino de controle e divisor social da ditadura militar.

No entanto, a presença da arte na educação não surgiu da vontade espontânea de humanização do ensino por parte dos militares ou uma conquista dos arte-educadores, mas como frente ideológica importada dos educadores norte-americanos da época e que reformulou a educação nacional com a Lei de Diretrizes e Bases que estabeleceu o ensino técnico e segregou durante as duas décadas de ditadura as classes sociais. Conforme o sistema de ensino do período, o ensino básico era acessível a todos, mas a universidade deveria ser reservada apenas à elite e as classes trabalhadoras se especializariam no ensino técnico. Além disso, a forma do ensino tinha o objetivo de reprimir e moldar os estudantes conforme o pensamento ditatorial, com controle sobre a liberdade de pensamento e expressão.

Na época não havia curso superior em Educação Artística e os únicos locais de ensino voltados à arte-educação eram o “Movimento Escolinhas de Arte” presente no Brasil desde a década de 1940, mas cujos professores não possuíam a formação adequada para lecionar na educação básica. A solução da época foi a criação de cursos de ensino superior com duração de dois anos para formar professores capacitados em artes visuais, desenho, desenho geométrico, teatro, música e dança para toda educação básica (BARBOSA; 1989; p. 170 e 171).

O resultado, como relata Barbosa (1989), foi no mínimo contraditório. Segundo entrevistas que realizou em 1983 com mais de 2.000 arte-educadores da rede pública de ensino,

Todos eles mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino. Para aqueles que enfatizaram as artes visuais, o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade, e eles praticavam o desenho no seu ensino; para aqueles que lecionavam principalmente canto-coral, criatividade era definida como autoliberação e organização. [...] Outra pesquisa de Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987, p.26-7) que começou em 1983 (continuou em 84 e 85), analisando questionários respondidos por 150 professores de arte

sobre as fontes de seu ensino, encontrou que os livros didáticos são a fonte de ensino para 82,8% deles. [...] A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática. (IBIDEM; p. 171).

Essa contradição revelada por Barbosa aponta não só a formação precária dos professores de artes da época, mas uma mediocridade burocrática como um todo na inserção dessas disciplinas no ensino formal. No entanto, e ainda através dos apontamentos da autora, os professores eram politicamente engajados e, ao final da ditadura militar, associações de arte-educadores foram abertas em todas as regiões do Brasil. A organização política era sólida, mas a formação frágil. Para sanar essas questões, cursos de especialização foram oferecidos ao longo da década de 1980 para formação e aprimoramento de professores. Os maiores empecilhos estavam em lidar com professores que não compreendiam as questões de expressividade da arte e os que não compreendiam a inserção da necessidade de aprendizado técnico e holístico, não só a possibilidade de autoconhecimento e expressão livre. Ao longo dos cursos de formação, professores de artes provinham dos mais diversos cenários, alguns com formação mínima que se atinham apenas à repetição dos conteúdos dos livros didáticos, sem investimento nas diversas linguagens artísticas que deveriam abordar; outros se negavam a trabalhar técnicas de produção e estudo das artes, alegando que isso minaria o processo criativo do próprio aluno. Por conta dessas questões, as disciplinas de artes foram ameaças de exclusão do currículo obrigatório, “A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de *conteúdos* e que arte não tem *conteúdo*” (IBIDEM. P. 181).

Com o investimento em cursos de formação continuada e aprimoramento de cursos de graduação e pós-graduação, essa situação tem vivido mudanças significativas desde então, mas a estigma de alguma forma permanece.

Pereira (2010) aponta questões da educação artística atual com enfoque no professor e como, no seu lugar ímpar de formação objetiva e transformação subjetiva, é um ser que está em constante transformação e autoaprimoramento para exercer conscientemente o seu lugar de educador. Isso significa o investimento em formação continuada e pesquisa, o seu desenvolvimento técnico como professor e artista, e, juntamente, a sua formação e transformação pessoal e subjetiva.

Também comenta que essa é uma visão ideal do mestre, de qualquer disciplina, mas que muitas vezes se perde, acomodando-se à homogeneidade do sistema educacional e afastando-se das possibilidades que o ensino das artes oferece. Portanto, a conscientização do arte-educador sobre o seu lugar como tal é indispensável à realização do seu trabalho, principalmente por ser uma disciplina cuja validade ainda é questionada, materiais didáticos precários, no entanto aborda temáticas infindáveis do humano.

[...] me parece que a finalidade que se coloca para a arte-educação, neste século vinte e um, já não diz mais respeito exclusivamente à arte. Porque entendo que, dada a complexidade das nossas formas de organização social e de produção da nossa existência, compete à arte-educação uma parcela significativa da tarefa crítica de contribuir para que o sujeito se pense. Porque acredito que precisamos devolver a estética à arte-educação, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e um percurso críticos que levem professor e aluno a se aproximarem de compreender como chegaram a ser o que são (PEREIRA; 2010; p. 79).

Retomo aqui os discursos de Lacan aplicados à relação professor-aluno conforme a pesquisa de Beatriz Gutierrez “Adolescência, psicanálise e educação - O mestre "possível" de adolescentes” (2003). Os discursos lacanianos são compostos por quatro elementos:

- *Objeto a* (a) que representa o desejo àquilo que falta;
- *Significante mestre* (S1), representa tudo e todos que ocupam um lugar de autoridade a princípio inquestionável;
- *Bateria de significantes* (S2), representa o conhecimento humano;
- *Sujeito barrado* (\$), representa o insignificável em cada um.

Organizando esses elementos de formas distintas se compõem os quatro discursos conforme uma fórmula matemática.

$$\begin{array}{ccc} \underline{\text{Agente}} & \rightarrow & \underline{\text{Outro}} \\ \text{verdade} & & \text{produto} \end{array}$$

O “agente” é, portanto, aquele que age sobre o discurso; o “outro” é aquele a quem o agente se dirige; o “produto” é o resultado dessa interação entre agente e outro; e a “verdade” é o que se oculta do agente durante o seu discurso, conscientemente ou não. Assim, os quatro discursos são e se organizam da seguinte forma:

$$\text{Discurso do Mestre (M): } M = \frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

$$\text{Discurso da Universidade (U): } U = \frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Discurso do Histérico (H):  $H = \frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$

Discurso Analítico (A):  $A = \frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$

O Discurso do Mestre coloca como agente o significante mestre (S1), aquele que possui a lei por possuí-la sem contestação e, para manter-se assim, oculta o sujeito barrado (\$) e suas próprias fragilidades. Age sobre aquele que, ao trabalhar para o Mestre, adquire saberes (S2) e dessa relação de dominação resulta um produto que pertence apenas ao agente. Dentro desse discurso aplicado à sala de aula pode-se incluir o já datado modelo de professor autoritário que domina os conteúdos, a classe e tudo o que dela resulta.

O Discurso da Universidade reforça o discurso anterior ao focar como agente apenas os conhecimentos estritamente cognitivos, racionais e sistematizados. A bateria de significantes cognitivos (S2) questiona o desejo por poder resultando do discurso do Mestre (a), justificando-a ou racionalizando-a, o que produz uma desvalorização o sujeito barrado (\$). O que se oculta é o significante mestre (S1) que se beneficia da dominação. Aqui se pode relacionar à primazia do conhecimento estritamente racional que, apesar de esforços contínuos de diferentes áreas do saber, ainda predomina em grupos e indivíduos.

O Discurso do Histérico questiona os discursos anteriores e coloca em cheque o status quo ao apresentar a própria incapacidade de significar em destaque e como agente. Assim, o sujeito barrado (\$) enfrenta o mestre (S1) para dele extrair conhecimentos sobre si e sobre a realidade (S2). O que se oculta é o próprio real.

Introduzirei brevemente as noções de *real*, *símbolo* e *imagem* de Lacan a fim de melhor elucidar o Discurso do Histérico. O real é a própria vida em todas as suas esferas e inconstâncias e, para entendê-la, conjuramos símbolos - por exemplo as línguas faladas - para organizar e apreender o real. A partir da estruturação dos símbolos em formas mais complexas, como frases, formam-se imagens do real a fim de auxiliar no processo de compreensão desse real. No entanto, o que configura a histeria é a incapacidade de simbolizar aspectos da realidade, o que produz imagens fragmentadas, fragmentando a própria relação do histérico com o real (PIMENTEL, SILVA, FERREIRA E DUTRA; *op. cit.*; p. 4 e 5). Por isso, no discurso do Histérico, o que se oculta é o desejo pelo real. Dentro do ensino assume o lugar dos alunos adolescentes que questionam e necessitam do mestre para resultar em conhecimentos que o auxiliam na apreensão do real tanto objetivo quando subjetivamente.

Por fim, o Discurso Analítico o próprio desejo (a) assume o lugar de agente e interroga o sujeito barrado (\$) em toda a sua divisão a fim de evidenciar todos os mestres (S1) que marcaram a sua constituição subjetiva. A verdade que se oculta é o saber (S2), mas não um saber tal qual o discurso da Universidade, e sim um saber pelo inconsciente e subjetividade. Nesse caso, o analista como agente assume o desejo transferencial que o sujeito barrado projeta sobre ele, mas com o intuito consciente de evidenciar aquilo que gerou esse desejo e, para o analista, promover a cura através do conhecimento.

Conforme Gutierrez, o “bom professor” assumiria o discurso analítico a fim de possibilitar aos alunos fluidez no ensino aprendido; o que significa que o professor assume conscientemente o lugar transferencial de detentor do conhecimento que os alunos depositam sobre ele, mas envolve os alunos no processo de aprendizado ao questioná-los e devolver perguntas feitas pelos alunos aos próprios alunos. Dessa forma permite ao aluno construir o próprio saber. A medida que o professor não assume todo o conhecimento, mas suporta o lugar duplo de necessitado e questionado como autoridade, possibilita o diálogo, o entendimento e o desenvolvimento integral de seus alunos (GUTIERREZ; 2003; p. 92 a 98).

Para o ensino de artes e, especificamente, de teatro a possibilidade de desenvolver um aprendizado simultaneamente subjetivo e objetivo que envolva o corpo, a voz, as emoções e o trabalho em grupo, se tornar ainda mais evidente a importância do professor que facilita esse processo integrador.

A partir dessa perspectiva autorreflexiva do professor, motivo a minha própria experiência como arte-educadora, ou talvez nesse caso, teatro-educadora numa busca constante de aprimoramento e desenvolvimento holístico como artista, educadora e humana. Assim, as perspectivas históricas, sociológicas, neurológicas e psíquicas, além da matéria prima do ensino que é a própria arte, embasam a metodologia que aplico nos meus alunos, uma metodologia que se transforma constantemente ao formar o outro.

A seguir, no próximo capítulo, abordarei a metodologia que aplico no curso livre de teatro desde 2013, utilizando-me das referências do presente capítulo para aprofundar as reflexões sobre a prática.

## **2. Por uma metodologia de teatro-educação: reflexões sobre uma prática em construção**

Inicie o curso em 2013 e esses anos de prática me possibilitaram conceber e exercer uma formação holística no que diz respeito à integração do indivíduo e do coletivo dentro do microcosmo que é a sala de aula, que me denomino aqui como teatro-educação devido ao foco ser o próprio ensino de teatro. Refiro formação holística no sentido de que o ensino de teatro está imbuído de consciência corporal e vocal, o reconhecimento das emoções e de nossa inegável humanidade, das percepções das individualidades e da riqueza que se pode construir com o coletivo. Para tal e conforme o Discurso Analítico de Lacan, mesclo exercícios e diálogos e promovo um espaço de compartilhamento construtivo que por si só já impulsiona o pensamento em grupo. Além disso, proponho uma metodologia composta por exercícios de dificuldade crescente e gradual dentro de um ambiente seguro, levando em consideração os processos pedagógicos de Platão, Quintiliano, Comenius e Pestalozzi, o que permite um desenvolvimento perceptível dentro das individualidades de cada um.

A questão da consciência é essencial para o desenvolvimento do meu trabalho, tendo em vista que permite simultaneamente a crescente percepção individual e de suas potencialidades, a construção de um vocabulário comum e desbloqueia barreiras do inconsciente. Assim, tenho uma oportunidade única de vivenciar com os alunos experiências artísticas transformadoras. No entanto, essa organização teórico-prática ocorreu a partir da revisão constante das experiências até chegar à forma atual, que também está em progresso. Portanto, me proponha aqui a apresentar as reflexões das minhas práticas até o momento, reconhecendo que é uma metodologia em construção, mas que já possui resultados positivos dentro dos objetivos de produção de sentido em cena e autoconhecimento para a cena, estes que também têm sofrido ligeiras alterações ao longo desse tempo.

Num aspecto mais pessoal, ministrando esse curso livre tenho tido uma oportunidade singular de colocar em prática os meus anseios para a educação. Percebo o atual ensino formal brasileiro ainda tímido quanto à potência que se pode ter na educação, principalmente quanto à priorização do processamento cognitivo racional em detrimento a todas as outras formas não cognitivas de aprendizado. Essa organização se apresenta com força em formatos de ensino que deslocam a teoria da prática e que tende a priorizar apenas um comportamento como correto. O

ensino calcado apenas no mundo das ideias desassocia o pensamento do corpo, da voz e das emoções e introjeta a aceitação inconsciente de que apenas o pensamento racional é correto e todas as outras apreensões sensoriais são descartáveis; e mesmo esse modelo têm suas restrições, em especial quando, durante a aula, o raciocínio apresenta-se preestabelecido.

Além de outros fatores, esse modelo mais comum de ensino contribui para os vários alunos que tive que acreditar que não são bons o suficiente, que não conseguem realizar o que querem e que se sentem inferiores; porque eles foram ensinados a vida inteira que havia apenas uma forma correta de viver e conhecer o mundo. Os reflexos dessa exposição prolongada são numerosos e afetam diretamente na autoestima. No entanto, percebo mudanças significantes nesses alunos em um semestre do curso porque abro espaço para percepções diferenciadas a realidade dentro de uma prática que envolve o corpo, a voz, as emoções e a cognição. Isso só é possível porque as pessoas que procuram o curso já anseiam por uma nova experiência, mesmo que inconsciente, elas procuram um espaço de experimentação fora do formato já acostumado.

O objetivo geral da metodologia que desenvolvo é a formação inicial em teatro com o objetivo de produção de sentido para a cena e a partir da introdução a algumas técnicas de interpretação e montagem de espetáculo com base na consciência corporal, vocal e das emoções para a cena; desse modo, até o presente, e se subdivide em quatro níveis:

- Iniciante 1;
- Iniciante 2;
- Iniciante 3; e
- Intermediário 1.

Cada nível se organiza de modo cumulativo para o aluno que percorrer os níveis apreender conteúdos sucessivos e utilizar o que já aprendeu em níveis anteriores. Para tal, embaso o trabalho da ação teatral a partir dos princípios dos quatro parâmetros do som, os quatro fatores do movimento e a conscientização das emoções para a cena. As referências para os parâmetros do som busquei na música e, em especial, nas pesquisas dos professores César Lignelli e Silvia Davini; quanto aos fatores do movimento, me baseio na Coreutica e Eukinética de Rudolf Laban e, mais especificamente, sobre os trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Soraia Silva. Quanto ao estudo das emoções, tomo como base conceitos evolutivos desde os impulsos instintivos até à atual elaboração complexa dos sentimentos, que são as emoções imbricadas pela razão, juntamente à neurociência e a psicanálise freudiana.



Segue uma breve caracterização dos parâmetros do som:

- Altura (ou frequência) diz respeito à percepção do som entre o agudo e o grave contendo todas as variações captadas pelo ouvido humano e fora dele. A medida de altura é feita em Hertz (Hz), e nossa capacidade de captação do agudo geralmente reduz ao longo da vida com base nas interferências sonoras das quais somos receptores. No ser humano há significativa alteração desse parâmetro na voz à medida que crescemos; quando criança a tendência é que a voz seja aguda, se alterar para o grave mais significativamente nos homens e menos nas mulheres na puberdade e tende a se tornar mais grave ainda na terceira idade;
- Intensidade, em termos leigos, corresponde ao volume do som - mas não é uma regra, tendo em vista que para a acústica não se aplica - que implica a variações entre menor e maior volume, e sua unidade de medida é o decibel (dB). O ouvido humano possui limites quando à captação de intensidades, tal qual a altura, à vezes não conseguindo captar por ter um volume muito reduzido, ou que são prejudiciais à saúde por serem muito intensos;
- Timbre é o que figurativamente denomina-se de “colorido” do som e que define as formas com que um som a uma mesma altura e intensidade pode soar diferente dependendo do que ou quem o emite. Um exemplo é o fato de que uma série de instrumentos diferentes, como o violão, trompa e piano tocando a mesma nota não possuem o mesmo som, isso porque o ar possui diferentes cavidades por qual ressoar em cada instrumento, sem levar em conta os diversos materiais do qual eles são feitos, como a pressão de ar imprimido pelo músico nos instrumentos. Na voz humana isso possibilita, por exemplo, o reconhecimento de alguém mesmo sem vê-lo; o timbre se torna uma das maiores características de sua voz. Alguns autores da música não reconhecem o timbre como um parâmetro do som, argumentando que sua produção se dá, numa análise minuciosa, na combinação da intensidade e da altura. Para contexto da performance cênica, analisa-lo como parâmetro é justo tendo em vista o seu auxílio no alcance de possíveis timbre para a cena.;
- Ritmo se dá a partir de uma organização simultânea entre o andamento da peça, o pulso base e as variações de tempos de notas em cima da velocidade geral e do

pulso. O ritmo confere a dinâmica da peça no sentido que lhe permitido variar durações e velocidades em cima de suas bases reguladoras. O ritmo, dentro da música e de forma geral, não é considerado um parâmetro do som. No entanto, compreendendo sua importância à fala e à música, para fins dessa pesquisa e também por sua aplicabilidade cênica, a sua compreensão como tal é aceita.

No Iniciante 1 dedico uma aula para cada um desses parâmetros com exercícios e jogos a fim de propiciar a experimentação dos sons em suas diversas instâncias de produção, desde o som vibrato com a língua no céu da boca ou os lábios pressionados, passando pelo canto até sua aplicação na palavra. A fim de realizar essas aulas de modo satisfatório, conduzo um aquecimento que os permite flexibilidade vocal e introduzo exercícios coletivamente e aos poucos com foco na produção individual, reconhecendo que o objetivo é muito mais a conscientização das potencialidades vocais do que atingir graus de excelência ao cantar ou afins.

Conduzo as aulas de corpo do mesmo modo, reforçando aquecimentos que evitam lesões e flexibilizam o corpo para melhor fruir a experiência. As aulas de corpo tendem a ser mais dinâmicas, devido à sua essência do movimento, e utilizo também uma gradação nos exercícios para que os diferentes corpos se sintam à vontade com as movimentações não usuais. Em geral, é esse módulo que o trabalho em grupo se torna mais evidente devido à potência do toque. Há o trabalho em grupo em todos os módulos, mas as possibilidades que o toque proporciona para esse reconhecimento parecem se evidenciar com mais facilidade. Segue uma breve caracterização dos fatores do movimento:

- Espaço diz respeito à ocupação interna e externa dos espaços, concernindo a comunicação do agente em movimento. A atenção ou o foco definem esse fator e proporcionam movimentos focados ou multifocados. Dentro desse parâmetro também trabalho os planos alto, médio e baixo quanto à possibilidade de ocupação do espaço externo e as diferentes organizações espaciais que proporcionam.
- Tempo concerne à operabilidade do movimento ou da ação e se divide entre o movimento sustentado ou súbito e a sua atitude baseia-se na decisão de movimentar-se. Os exercícios desse parâmetro ampliam a consciência corporal

quando o movimento é sustentado, permitindo aos alunos reconhecerem as minúcias do movimento.

- Peso caracteriza a assertividade e a intenção do movimento e delinea o modo de se mover entre o leve/fraco e firme/forte. Também permite um trabalho técnico um pouco direcionado quanto a técnicas de queda além de ampliar o espectro de transformação corporal para a cena.
- Fluência diz respeito à precisão do movimento entre livre e controlada e se apresenta de forma subjetiva e sensorial. Aplico apenas o exercício de experimentação dos quatro elementos a partir de estímulos musicais. É um exercício bastante potente e leva a percepções muito aguçadas desse fator.

Como descrito no capítulo anterior, o coletivo se envolve através das emoções e se autentica através da voz. Para McLuhan, a comunidade se relaciona através da expressividade áudio-tátil, no sentido de que tanto o som quanto o toque são veículos potentes das emoções e, ainda conforme o autor, o som evoca a experiência tátil pela vivacidade da imaginação (MCLUAHN; *op. cit.*; p. 39). No entanto, esse não é o nosso contexto, somos muito mais racionais que emocionais devido aos processos evolutivos que vivemos desde então, o que nos leva a ter relações diferentes com o toque e o som. A palavra, de modo especial, já não é evocativa apenas das emoções, mas um meio potente de racionalização uma vez que se constitui através de mecanismos complexos de signos para significantes linguísticos. Não que isso já não acontecesse, mas dentro do contexto de uma cultura visual e racional esse processo cognitivo se evidencia.

Por outro lado, nos distanciamos do toque. Todo semestre tenho a oportunidade de conversar com os alunos sobre o contato humano e muitos confessam que tem dificuldade em tocar e ser tocado porque isso nunca foi um costume em casa. São pessoas que crescem sem o aconchego do abraço, sem cafuné, sem afago. Posso apenas imaginar quantas pessoas no mundo que não tem em seu histórico de vivências o toque respeitoso e amoroso. Evoluímos de comunidades emotivas áudio-táteis, está inscrito em nosso DNA a necessidade da comunidade, a presença incessante das emoções e, sem essa conexão, instintivamente nos tornamos violentos através do toque ofensivo. Então, quando proponho atividade em grupo com contato corporal respeitoso, a importância e o potencial desse grupo se tornam ainda mais claro.

Por exemplo, como nas imagens a seguir, na primeira aula da turma de Iniciante 1, 2º/205, na qual propus um exercício de reconhecimento do outro: inicia-se com o deslocamento no espaço de percepção do próprio corpo, depois trocando olhares com outros, depois o olhar e sorrir, olhar, sorrir e se apresentar, olhar, sorrir se apresentar e apertar as mãos e, por fim, olhar, sorrir, se apresentar, apertar as mãos e abraçar.

Figura 1



Figura 2



A partir da compreensão evolutiva que a neurociência, visto nas páginas 21 e 22 do presente trabalho, na qual se percebe que a apreensão humana da realidade perpassa pelas sensações, os instintos, emoções e por fim a cognição a fim de uma elaboração sensível da realidade, elaborei os exercícios de conscientização emocional conforme o Apêndice I, Iniciante 1, Módulo 1, Aulas 1.1 a 1.3, Exercícios 1.2.4 e de 1.3.1 a 1.3.3. Especificamente o exercício 1.2.4 consiste em perceber a resposta corporal a diferentes sequências de instinto-emoção-sentimento a fim de conscientização desses processos neurológicos e psíquicos sem a interferência direta da história pessoal. Não me debruçarei sobre muitos exercícios, mas mais uma reflexão geral dos processos em sala de aula.

No Iniciante 2, conduzi durante três semestres um trabalho baseado no Teatro Físico e construção de partituras vocais e corporais a fim de aprofundar no trabalho criativo de aplicação de algo a princípio estranho a um texto dramático. Pareceu-me pertinente essa experiência por utilizar todos os conceitos e práticas apreendidas no nível anterior e acrescentar o processo criativo de associar elementos aparentemente desassociados. No atual semestre abandonei essa prática e estou desenvolvendo um trabalho a partir das preferências estéticas dos alunos e da contação de histórias. Desenvolvi o Iniciante 3 com duas turmas através do teatro de improviso da Viola Spolin e exercícios de contação de histórias para a criação de cena; nesse nível pude conceder aos alunos mais autonomia em suas criações, com uma condução mais orientadora, visto que esses alunos já possuíam uma bagagem de um ano de teatro e apresentavam maturidade suficiente para criação de cena. Ambas as turmas criaram sua própria dramaturgia em cima das experimentações e exercícios em sala de aula. Finalmente, no Intermediário 1 introduzi o teatro de formas animadas através de experimentações práticas com diferentes formas de manipulação e pude construir com os alunos um laboratório de experimentação coletiva.

A seguir, aprofundarei nas reflexões sobre cada um dos níveis e a suas construções e evoluções progressivas.

## **2.1 Iniciante 1**

Comecei a aplicar o programa do meu curso com o Iniciante 1 em 2013 com duas turmas e desde então muita coisa mudou. Nas primeiras turmas de 2013 elaborei a metodologia com a mentalidade de recém-formada e acostumada com certos procedimentos de aula, como

aquecimentos padronizados e pragmáticos. Ingenuamente acreditei que os meus alunos teriam o mesmo interesse no teatro que os meus colegas de graduação. Pensando assim, elaborei uma metodologia prática e técnica, mas pouco lúdica, principalmente no aquecimento. Não demorou muito para que meus primeiros alunos reagissem a essa abordagem. Alguns chegavam atrasados, outros tinham preguiça durante os aquecimentos e alguns abandonaram o curso. O primeiro passo foi eliminar o aquecimento inicial que ocupava quase metade da aula, porque, mesmo que lecionasse com bom humor, a prática precisava mudar. Alterei o aquecimento padrão de mobilidade do corpo para jogos e práticas lúdicas que atendessem o mesmo fim e cada aula inventava algo novo. Essa mudança fez toda a diferença e coincidiu com o módulo de corpo que era muito mais lúdico que o de voz. Com isso veio a primeira e talvez a mais importante lição sobre dar aula de teatro: as pessoas que procuram teatro a procuram para se aliviar das obrigações da vida, e não acrescentar mais uma.

Percebi, e se confirmou ao longo dos semestres, que a maioria dos alunos procuram o curso de teatro como uma válvula de escape do estresse a todas as outras atividades que tem nos seus dias; outra parte procura como um meio de resolver a timidez e questões de expressão corporal e vocal; outra parte procura com finalidade lúdico-terapêutica; e, por fim, há uma pequena parte que procura por interesse genuíno de fazer teatro.

Alterando o aquecimento, ganhei mais tempo para as outras atividades e para dialogar com os alunos. O diálogo, desde o princípio, é a minha maior ferramenta de ensino. Depois de cada exercício, ou grupos de exercícios, sempre abro espaço para o diálogo e ouvir o retorno dos alunos, suas percepções, suas críticas e possíveis dores, e construir uma reflexão coletiva sobre nossa prática, muitas vezes expandindo para contextos maiores da vida. Esses momentos de conversa são de riquíssimo aprendizado, visto que cada um contribui com sua percepção e insere novidade em algo que tenha se tornado comum. Pessoalmente aprendo todas as aulas.

Elaborei o Iniciante 1 com o intuito de munir o aluno com a base de todo e qualquer espetáculo teatral, trabalhando os parâmetros do som e do corpo e o uso das emoções para a cena, culminando numa apresentação cênica. Assim, esse nível se divide em quatro módulos:

- Módulo 1 – Emoções;
- Módulo 2 – Voz;
- Módulo 3 – Corpo;
- Módulo 4 – Interpretação Cênica.

As aulas se organizam de modo gradativo e cumulativo, apresentando exercício em complexidade crescente para que o aluno se desenvolva de modo constante. Desse modo, pude perceber, ao longo das turmas, o desenvolvimento exponencial dos alunos, muitos que inicialmente se diziam incapazes de “fazer teatro” apresentarem ao final resultados surpreendentes. Conto com alguns casos particulares de timidez extrema que se esforçaram imensamente para superarem suas barreiras e dos quais acompanhei com cuidado e apoio para alcançarem seus objetivos.

Alguns exercícios de corpo e voz se assemelham aos que aprendi durante a graduação no bacharelado, outros em cursos de formação continuada que fiz, e outros através de pesquisa didática e científica, principalmente os que concernem o módulo de emoções. Elaborei esse módulo com a intensão dupla do uso consciente das emoções em cena e o aspecto não invasivo de memórias e questões pessoais. Assim, inicio com exercícios lúdicos de confiança em grupo, para que os alunos se sintam à vontade uns com os outros e comigo; posteriormente explico como funcionam as emoções a partir da evolução cognitiva, e, finalmente, aplico os exercícios de consciência emocional. Os resultados são sempre muito ricos, principalmente durante as conversas quando compartilham suas percepções individuais da experiência.

Percebo que a maior ferramenta que possuo é a confiança. Ao longo das experiências em aula, tenho tido cada vez mais certeza e cuidado com a exposição dos alunos, visto que teatro é uma prática que expõe os envolvidos, por isso conduzo as atividades com envolvimento gradativo. Nas primeiras práticas aplico atividades com os alunos de olhos fechados para que se sintam seguros do julgo dos colegas que ainda desconhecem e isso os da confiança para experimentar, como segue a imagem da segunda aula do Iniciante 1, 2º/2015, turmas A e B.

Figura 3



Figura 4





Aos poucos vou me desfazendo desse artifício com práticas cada vez mais complexas que os alunos executam com facilidade crescente. Quando se sentem seguros, tudo podem, como segue uma sequência de imagens da mesmas turmas, já no módulo de corpo, aula de peso, e bem mais à vontade consigo e com o grupo.

Figura 5



O maior desafio tem sido encontrar o equilíbrio entre a disciplina e a brincadeira. Experimentei um pouco dos dois extremos em diferentes turmas e o excesso do primeiro causa desânimo e o excesso do segundo gera descontrole, mesmo com uma turma formada por adultos.



No geral, tenho diminuído a distância de deslocamento pendular do equilíbrio dinâmico, assim a variação entre um e outro tem se tornado menor. Para isso, tenho tido uma necessidade muito grande de conhecer o perfil de cada turma e assim encontrar o equilíbrio adequado. Algumas turmas são naturalmente mais extrovertidas, o que exige de mim uma postura mais disciplinar; outras turmas são mais retraídas, assim me utilizo mais do aspecto lúdico do teatro.

Essa necessidade de adequação da minha postura para cada turma tem me levado a avaliar o posicionamento hierárquico do professor em sala de aula. Percebo o posicionamento e o termo como importantes se forem tomados no sentido da *responsabilidade*, sendo o professor aquele que responde por sua turma e zela pelo seu bem-estar e desenvolvimento. Desse modo, há sim um apelo à organização hierárquica do ensino, mas a partir do viés construtivo na qual o professor assume e suporta o lugar do mestre que é, simultaneamente, questionado e necessitado para atender às demandas de aprendizado dos educandos; assim, esse mestre compartilha com os alunos sua humanidade e permite um espaço de desenvolvimento holístico, oferecendo amparo seguro para experimentação. Com isso, o professor assume um papel hierárquico de responsabilidade para com aqueles que o confiam como seu mestre.

Dentro dessas reflexões, esses anos têm sido altamente experimentais no que tange ser arte-educadora. Os exercícios em si não mudaram muito e a sequência progressiva dos módulos se mantém inalterada desde 2013, mas os aspectos subjetivos tem se alterado significativamente. Tenho exercido intensamente minha empatia, mas de um lugar singular de autoridade dentro de uma organização hierárquica responsável. Ocupar esse lugar de autoridade tem me exigido consciência cada vez maior sobre como me porto, falo, visto e todo o mais que é observável em mim. Estou vivendo, porque enquanto for professora sempre viverei, um processo de reavaliação de valores para o coletivo, visto que quando ocupo esse lugar não vivo só para mim, mas sou exemplo para outros. Assim, preciso simultaneamente ser empática com meus alunos e exercer o meu lugar de autoridade com sabedoria. Esse caminho tem sido de erros e acertos devido a tantas variáveis nessa relação, mas tem sido um aprendizado muito valioso frente às teorias pedagógicas que tive contato e me falharam nesse sentido.

Ao longo desse percurso tenho tido o privilégio de receber retornos positivos e motivadores do meu trabalho. Alguns são ver alunos superando barreiras pessoais e realizando atividades que eles mesmos duvidavam, outros me presenteiam com uma conversa gostosa sobre suas experiências em sala e outros fazem questão de indicar e me convidar para falar sobre o que

eu faço. Percebo pequenos milagres de transformação pessoal naqueles que são e que já foram meus alunos, adquirem um pouco mais de confiança em si mesmos.

De 2013 para cá me desapeguei muito de uma rigidez estética. A finalidade desse nível ainda é a formação artística inicial cujo resultado é uma apresentação cênica e na qual invisto junto a meus alunos, mas já não me preocupo com as falhas. O que mais me interessa é o desenvolvimento individual e coletivo como um todo. Sinto que, como arte-educadora, ocupo um papel de formação que transcende a técnica e a própria arte; ocupo um papel de formação holística que envolve as emoções, a voz, o corpo, a transformação desse material em cena, a percepção de si e a compreensão maior do trabalho em grupo. Também não se limita a isso, mas há efeitos que fogem ao meu controle e, de certa forma, o professor não controla muito além do seu método e conteúdo.

## **2.2. Iniciante 2**

Com a demonstração de interesse de muitos alunos das primeira turmas, em 2014 ofertei o Iniciante 2 e nesse nível optei por trabalhar um pouco mais de técnica em cima da base adquirida no Iniciante 1. Ofertei esse nível em 1º/2014, 2º/2014, 2º/2015 e agora, 1º/2016. Escolhi trabalhar com Teatro Físico, em particular com partituras corporais e vocais, por seu aspecto lúdico e exigir do ator versatilidade ao compor a cena. O processo de criação de partituras dura o primeiro mês e meio e o tempo restante para a montagem de espetáculo em cima do material coletado. Após a criação de partituras individuais, a turma constrói uma partitura coletiva com elementos das partituras de cada um e a sequência é registrada com imagens e onomatopeias no quadro além de vídeo dos alunos; segue a partitura coletiva do Iniciante 2, 2º/2015.



semestre de UnB e naturalmente dispõem de mais tempo, mas a medida que os semestres passam a disponibilidade diminui. Muitos ex-alunos me abordam com entusiasmo para continuar o curso, mas me relatam suas agendas abarrotadas e sabem que não podem dedicar o tempo que o teatro exige. Outra parcela não continua por encontrar em outras atividades o que procuraram no teatro e vejo muitos tomando caminhos brilhantes na dança, nos esportes, no empreendedorismo, enfim, desbravam novos caminhos em direção ao que gostam. Os que continuam o fazem por terem criado um vínculo com o teatro e tem vontade de vivê-lo mais, então me parece natural introduzir um trabalho um pouco mais técnico.

Para trabalhar esse novo nível tomei como base as minhas experiências como aluna e novamente me imbuí das referências vividas no bacharelado. Na primeira turma de Iniciante 2 – 1º/2014 me deparei com algumas questões que já problematizava como aluno e se mostraram ainda mais nítidas como professora. Questões como, até que ponto é válido utilizar memória pessoal no trabalho cênico? Quais são os limites para investigação da vida pessoal em exercícios cênicos? Se não somos capacitados para tal, por que aplicar exercícios que provocam reações emotivas que fogem do nosso controle? Acreditando que esses alunos, já iniciados em teatro, poderiam ter uma experiência mais próxima à que tive quando aluna no bacharelado, apliquei alguns exercícios mais voltados à formação para prática teatral e criação cênica.

Os exercícios se mesclavam entre corporais, vocais e experiências com história pessoal para criação de partituras. Com isso apliquei um exercício que consistia num passeio imaginativo à memória mais antiga que se tinha para depois criar uma cena a partir da memória. A ideia parece bastante simples, mas na realidade não tive muito controle sobre os efeitos da experiência, que a princípio acreditava ser interessante, mas que foi sofrido. No final, alguns estavam chorando e outros visivelmente abalados, conversamos para amenizar a situação e pedi desculpas pelo que viveram, mas depois consentimos em não retomar o assunto.

Foi uma experiência frustrante porque não possuía aparato para lidar com os resultados nem direito de mergulhar na individualidade de cada um dessa forma. No entanto, como aluna já havia passado por experiências parecidas que também me foram sofridas e cuja capacidade de lidar dos ministrantes era tão nula quanto a minha. Compreendo que o teatro é uma mescla incerta entre técnica e emoção, mas compreendo também que há muitas formas de abordar o aspecto emocional no fazer artístico. Como não temos formação e capacitação como arte-terapeutas para uso em aula, por que há a tendência em trabalhar material pessoal sem um

mínimo de orientação psicológica? Por conta dessa experiência reformulei minha abordagem com os alunos e logo em seguida me inscrevi num curso de Arte-Terapia para arte-educadores.

Essa formação complementar iluminou algumas questões que até então estavam respondidas parcialmente e, principalmente, porquê numa formação para artista e professor de artes não havia um trabalho consciente direcionado para as emoções. As experiências com emoções me pareciam sempre um tanto arbitrárias ou invasivas e, a não ser que fosse por vontade própria, não havia a pesquisa das emoções em cena como um material útil, palpável e independente de memória pessoal. Trabalhar com memória pessoal é um processo muito delicado, principalmente quando se envolve alunos, e, pessoalmente, acho que esse tipo de abordagem não deve ser sofrida. Caso contrário, infligimos em questões éticas quanto aos limites da relação professor-aluno e as várias camadas de poder em jogo.

Depois do curso de Arte-terapia passei a estudar psicologia por conta própria, em especial a psicanálise e tive a feliz oportunidade de fazer um terceiro PIBIC sobre a educação emocional orientada pela professora Inês de Almeida da Faculdade de Educação (FE). Tive a sorte de encontra-la, pois a sua linha de pesquisa é exatamente a de Freud e a Psicanálise na educação. É um campo muito fértil e tem se mostrado cada vez mais útil em sala de aula, em especial ao lidar com adolescentes ou pessoas com questões psicológicas um pouco mais delicadas. Não me coloco como terapeuta em sala de aula e faço questão de ressaltar que teatro pode ser terapêutico, mas não é terapia, no entanto, para minha prática o conhecimento psicanalítico tem sido fundamental para lidar com tantas individualidades.

A partir dos semestres seguintes procurei um trabalho mais criativo com os alunos do Iniciante 2, sem exercícios envolvendo história pessoal diretamente; ao invés disso, passei a perguntar sobre como se sentiam com os exercícios e se trouxe alguma memória ou emoção e, em cima dessas conversas, trazer um pouco mais de pessoalidade às partituras. Desenvolvi um exercício com eles que denominei de *Ridiculus!* inspirado num feitiço aprendido no terceiro livro da série Harry Potter. Tal qual o feitiço, o exercício consistia em transformar medos em piadas leves. Orientava os alunos em pensarem em pequenos medos que tinham, como cair de bicicleta ou falar em público, e quando eu disser a palavra mágica *ridiculus!* eles transformariam esse medo em algo ridículo e se tornaria uma partitura. Era um exercício muito gostoso por dois aspectos: primeiro porque os alunos reconheciam a si e uns aos outros como perfeitamente humanos e semelhantes e segundo porque todos rejubilavam ao ver aliviado o medo do outro.

Ressaltava que não trabalharia medos grandes por respeito a cada um e porque não cabia a mim nem ao lugar essa imersão. Parece banal ressaltar essa obviedade, mas isso inspira confiança aos alunos por saberem que estão seguros e não serão levados além dos seus limites. Percebi que ser levado ao limite não é sinônimo de riqueza estética. Respeito aqueles que têm isso como processo de criação e reconheço que pode ser um caminho artístico de uma vida inteira, mas é exatamente isso: um caminho artístico. No contexto de formação de iniciantes esse caminho não me parece válido.

Continuei com teatro físico por mais dois semestres, 2º/2014 e 2º/2015, mas resolvi mudar a abordagem como um todo no atual semestre e trabalhar com os alunos uma montagem em cima de temáticas do interesse de cada um. Está sendo uma experiência muito rica devido à diversidade de interesses, mas, principalmente, pela proximidade que todas possuem ao universo da fantasia e à comicidade.

A alteração de prática se deu por conta de alguns aspectos, como no interesse em fazer teatro, já mencionado em relação ao Iniciante 1, mas, principalmente, porque senti que os alunos apresentavam uma vontade de expressar os seus desejos. Na turma do semestre anterior, 2º/2015, montei com eles uma peça adaptada de uma pequena cena e a turma se envolveu com afinco nesse processo de adaptação, orgulhosos de montarem algo feito por eles. Percebi que isso gerou muito mais envolvimento que os exercícios de criação de partitura, que no final acabou sendo esquecido. Já havia notado que o trabalho com partituras não despertava tanto interesse quanto os exercícios desenvolvidos no Iniciante 1, então aproveitei o processo de adaptação do semestre anterior para desenvolver um novo processo de montagem com a turma atual.

Está sendo um processo mais rápido em relação ao anterior porque desde o início já comecei com a criação de cena para permitir os alunos improvisarem em cima das temáticas que os interessam. Tenho trabalhado principalmente com a contação de histórias e com base nas referências que trazem para aula, todas voltadas para a cultura atual da internet, videogames e séries cômicas. O resultado já está em construção e me sinto privilegiada em guia-los na montagem de algo que vem deles e os motiva.

### 2.3. Iniciante 3

Tive a oportunidade de ofertar apenas duas turmas do Iniciante 3, no 2º/2014 e 1º/2015. Pessoalmente é o meu nível favorito devido à liberdade criativa que compartilho com os alunos. Com uma base já bem sedimentada e uma experiência de um ano com teatro, desenvolvo com os alunos a flexibilidade oferecida pelo teatro de improviso para a criação de cena. Assim, as aulas iniciais de criação se desenvolviam a partir da metodologia de improviso da Viola Spolin e várias práticas de contação de histórias.

Nesse nível é possível um espaço de partilha e comprometimento sincero motivado pelo desejo de criação artística, visto que permito aos alunos um grau de liberdade muito maior em relação aos outros níveis e meu papel se torna muito mais de orientadora nesse processo criativo. Nos Inciantes 1 e 2 ocupei o papel de hierarquia responsável reconhecendo que ainda estavam em estágio iniciais de aprendizado, o que pedia de mim mais presença e exemplos ativos no compartilhamento didaticamente organizado. No Inciante 3 ainda me guio por uma metodologia e organizo didaticamente conforme o processo de aprendizado gradual e cumulativo, mas agora, com atividades mais complexas, os alunos se tornam efetivos criadores de suas obras e o meu papel é mais de orientação dessa criação.

O curioso é que, quanto mais avançadas as turmas, mas lúdicas elas se tornam e há o consentimento geral que nos encontramos para brincar e, como toda brincadeira, há regras, delimitações e a necessidade da participação de todos. Isso porque, a medida que os alunos se sentem mais confortáveis consigo mesmos, com os colegas e com a ideia de uma plateia, se permitem cada vez mais uma despreocupação quanto às normas mais ou menos austeras que se exigem de adultos. Assim, experimentamos uma leveza madura no Iniciante 3.

Além disso, compartilho com alunos algumas técnicas de relaxamento e libertação energéticas, como a EFT (Emotional Freeing Technique – Técnica de Libertação Emocional) que consiste em realizar pequenas e leves batidas com as pontas dos dedos em pontos específicos do corpo enquanto mentaliza uma situação, dor ou causa que se queira resolver o propagar. Também apresento a técnica da energia do centro de força que se dá sentindo o chakra sacro e permitir que a energia ou sensação que dele provém de espalhe pelo corpo e provoque o movimento. Essa técnica é feita de olhos fechados para maior concentração e, aos poucos, indico a sensação da expansão energética sem delimitar os locais específicos de ocupação. Os resultados são sempre

belíssimos e, ao final, todos estão relaxados e concentrados para o processo de criação. Portanto, introduzo essas técnicas no início da aula a fim de prepararmos-nos para as atividades da aula.

Permito-me o uso de abordagens energéticas devido à bagagem de um ano de trabalho que compartilho com os alunos. Lembrando que a ferramenta principal de trabalho que possuo é o diálogo, desde o Iniciante 1 abro espaços de discussão com as turmas acerca da conexão corporemente-emoção-energia, em especial às questões energéticas como a expansão da cinesfera<sup>3</sup>, a própria propagação do pensamento como energia sutil e a transformação de energia na física, de energia potencial em outras, como cinética, sonora, calorífica, etc. Assim, no Iniciante 3, compartilho com os alunos uma linguagem que comporta corpo, voz, emoção e energia e já reconhecemos que os temas da aula extrapolam o próprio fazer artístico, mesmo esse sendo o foco principal. Ainda na questão energética, como abordado no capítulo anterior, a própria psicanálise freudiana aborda a energia libidinal como fonte primária de criação e passível de transformações; os termos podem ser diferentes entre as áreas do conhecimento, mas a possibilidade de transformação e uso são as mesmas.

Com isso, há uma noção de grupo muito forte entre os alunos porque percorreram juntos um ano de teatro e reconhecem a importância da colaboração coletivo para o fazer teatral; o que torna o trabalho com teatro de improviso coerente devido à base dessa vertente teatral ser o próprio grupo. Desenvolvido por Viola Spolin, há sete princípios básicos no teatro de improviso que são:

1. Brincar;
2. Permitir-se errar;
3. A arte de escutar;
4. Sim e;
5. Jogar o jogo;
6. Relaxar;
7. Se divertir.

Aqui parece pertinente a introdução do trabalho desenvolvido por Viola Spolin e o teatro de improviso. Spolin foi uma das grandes expositoras de trabalho teatral nos Estados Unidos e desenvolveu grande parte do seu trabalho com crianças entre a década de 1950 e 1960 com o foco em reabilitar as crianças afetadas pela guerra e pelo trabalho infantil. Com isso,

---

<sup>3</sup> Esse tema explano na aula de espaço, no módulo de corpo, no Iniciante 1.



desenvolveu uma série de jogos que permitiam às crianças voltarem a ser crianças, através dos setes princípios do improviso citados acima.

O brincar tem o papel fundamental de instaurar a leveza às atividades, assegurando aos envolvidos que estão apenas brincando. O que leva ao segundo princípio que também assegura aos envolvidos que o máximo que pode acontecer é recomeçar a brincadeiras. O terceiro princípio diz respeito ao trabalho em grupo e que se pode atingir o máximo do seu potencial escutando atentamente os colegas. O quarto princípio é sobre a dinâmica do jogo que consiste em dizer **sim** ao que foi proposto pelo colega ou grupo e acrescentar algo à proposta. O quinto princípio reforça o anterior, afinal se nos encontramos para brincar é melhor jogar o jogo. O sexto princípio conflui com o permitir-se errar e assegura o ambiente acolhedor. E o sétimo e último princípio é o resumo de todo o teatro de improviso: divertir-se!

Com esses princípios, a integração de grupo que alunos já possuem e o foco e liberdade criativa que confio aos alunos, esse nível é rico em produção e diversão e os resultados muito engraçados. Como os temas partem de improvisos dos alunos, há uma presença muito forte da cultura pop das décadas de 1980 à atualidade com resultados que mesclam o *Jaison de Sexta-Feira Treze* ao *Super-Homem* (ou Super-Sandro que foi o caso da adaptação), a conflitos amorosos mexicanos e reinos encantados do *É o Tchan!* Esses elementos e muitos outros estavam no resultado da turma do 2º/2014. Já na turma seguinte, do 1º/2015, tivemos a mistura do T-rex com a Bruxa Má, a revolta dos Umpa Lumpas contra o imprerialista Willie Wonka, as batalhas de Porco Robert com a Cobra Cibernética, o café diabólico do Dhiabow e a incrível aventura de Cindy Lauper que trabalhava para sua Madrasta Madona e Irmã Freddie Mercury, mas que foi salva graças à Fada Madrinha Micheal Jackson e o Wando, como mostra a sequência de fotos a seguir.

Figura 12 – Edward Mãos de Dinossauro



Figura 13 – As Aventuras de Porco Robert



Figura 14 – Umpa-Lumpa



Figura 15 – Hell's Coffe



Figura 16 – A Culpa é das Estrelas



Figura 17 – A Culpa é das Estrelas



Os resultados são compilados de histórias que foram criadas ao longo das aulas e vividas pelos alunos como uma grande brincadeira. O mais interessante desses resultados é que, em geral, atraem um público infantil inesperado e as crianças assistem às peças absolutamente hipnotizadas e reagem com alegria e envolvimento com as brincadeiras em cena. Infelizmente, esse semestre optei por não abrir esse nível devido à organização de tempo que me faltou para dedicar a essa turma a dedicação que merece.

## **2.4 Intermediário 1**

No segundo semestre de 2015 ofertei a primeira e única turma até agora do Intermediário 1. Já com o repertório teatral e os aprendizados adquiridos, optei por trabalho com teatro de formas animadas, a fim de experimentar como o trabalho do ator influencia no trabalho do manipulador. Pessoalmente tenho muito interesse por essa linguagem e tive a oportunidade de experimentá-la ainda no início do Bacharelado, em 2009, com a professora Izabella Brochado. Envolvi-me intensamente com a matéria e utilizei as referências bibliográficas e práticas também em outras disciplinas, mas nessa turma de Intermediário seria a primeira vez que compartilharia esses conhecimentos como professora.

Dentro da organização progressiva do curso, os alunos já passaram por todos os outros níveis, possuindo uma base sólida dos parâmetros do som, fatores do movimento e entendimento das emoções para a cena, se envolveram com processos criativos a partir de métodos como Teatro Físico e teatro de improviso e possuem autonomia criativa e ferramentas para pôr suas ideias em prática. Assim, pude me concentrar em apresentar diferentes técnicas de manipulação com diferentes materiais, até que a turma escolhesse sua técnica de maior interesse dentro dessa linguagem.

Os primeiros dois meses de aula de subdividiu entre o reconhecimento da anatomia humana em si, no outro e no boneco, em especial as articulações, e a experimentação com formas de manipulação e construção de bonecos. Iniciei com a construção por meio de amarras com um único tecido, depois com dois ou mais, depois com a construção de bonecos articulados com outros materiais – papel, papelão, plástico bolha, etc. – em com cada um desses materiais experimentávamos as formas mais adequadas de manipulação. Como segue a sequência de fotos,

os alunos estavam, na etapa de experimentação com diferentes materiais e formas de construção de boneco, incluindo corte e costura.

Figura 18



Durante esse período tivemos a sorte do espetáculo “Iara - O Encanto das Águas” estar em cartaz, inclusive com uma apresentação gratuita no UnB exatamente no horário da aula. Aproveitamos a oportunidade e foi verdadeiramente uma experiência encantadora; com isso, a turma optou por trabalhar com teatro de sombras para o espetáculo de final de semestre.

Iniciamos escolhendo o texto que nos inspiraríamos para a montagem e resolvemos procurar referências na literatura fantástica para aproveitar a tamanha abertura criativa que o teatro de formas animadas oferece. Levei alguns textos para escolhermos e dentre eles estava uma história que escrevi com a Thaisa Taguatinga durante um processo de montagem que a conduzi. A história é verdadeiramente fantástica e envolve príncipes e princesas, animais mágicos, tapetes voadores, irmãs telepatas, estrelas de choro e velhos sábados; um prato cheio para a criação do espetáculo.

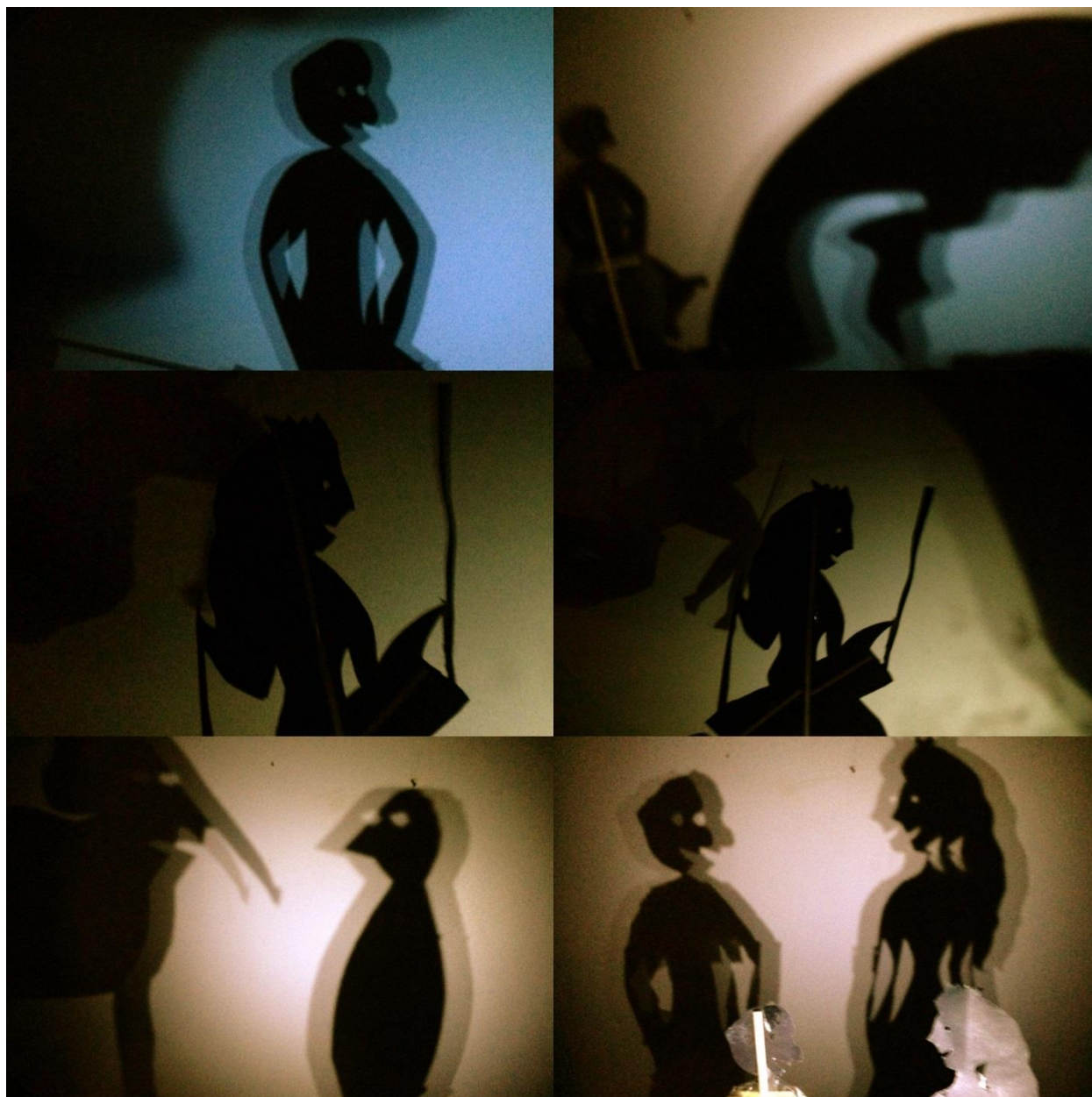
Dividi o processo de criação em três etapas:

- Elaboração do storyboard;
- Construção dos bonecos e cenário;
- Ensaios.

A primeira etapa foi a mais demorada, mas permitiu agilidade e facilidade nas etapas seguintes porque os alunos já sabiam perfeitamente a divisão de cenas, os materiais necessários, a ordem de aparição dos personagens, enfim, os alunos já possuíam metade do trabalho pronto. Na construção dos bonecos a turma utilizou cartolina preta e palitos de churrasco e o cenário foi formado por cartolina preta, isopor, papel celofane verde, azul e vermelho e palito de churrasco para a sustentação. Para a construção dos personagens, ensinei uma técnica básica de desenho do corpo humano que consiste em desenhar oito círculos na vertical e desenhar o corpo proporcionalmente em cima. Quando tudo estava pronto, tivemos a sorte de encontrar um corredor escuro no subsolo do Instituto de Ciências Centrais (ICC) e realizamos nossos ensaios lá, utilizando como iluminação pequenas lanternas de bolso. Construíram no total onze bonecos, incluindo variações do mesmo personagem em posições diferentes, além do cenário composto por castelo, vales e montanhas e o globo terrestre. Isso tudo foi manipulado e iluminado pelos três alunos da turma. Não havia falas no espetáculo e tudo se ambientava com a trilha sonora que ficou por minha conta. Segue imagens de experimentações com os bonecos, as diferentes cores de papel celofane e as criação de sombras com as lanternas.



Figura 19



O espetáculo teve duração total de 20 minutos e o elaboramos voltado ao público infantil. No dia da apresentação, montamos três sessões que foram assistidas por um número considerável de crianças, muitas delas que optaram por assistir às três. O mais interessante foi observar o envolvimento do público com o espetáculo e como todos saíram encantados do espetáculo, em especial as crianças que depois brincavam como se fossem os personagens da história.

Quanto ao desenvolvimento dos alunos, o que mais os chamou atenção no teatro de formas animadas são as infinitas possibilidades criativas. Já haviam experimentado três semestres como atores e as também enormes possibilidades que esse trabalho oferece, mas se impressionaram como que nas formas animadas parece não ter limites. Poder realizar ações inusitadas como voar, as transformações e criações de cenários e a multiplicidade de personagens, tudo isso com materiais acessíveis e com poucos recursos de tempo, espaço e dinheiro os deixou impressionados. Perceberam também suas capacidades verdadeiramente criadoras no sentido de dar vida aos bonecos, sejam os experimentais que logo se desmanchavam e morriam, ou os do espetáculo que parecia ganhar vida por si só depois de algumas manipulações.

Com isso entramos em discussões muito ricas quanto à capacidade criadora do ser humano e que essa é uma das bases e propulsoras da nossa existência; somos seres criadores por essência e nos questionamos dos momentos que nos apropriamos conscientemente dessa capacidade. Tudo isso envolto numa atmosfera de leveza e diversão para a montagem do espetáculo infantil. Ao final, percebi que os alunos chegaram ao fim dessa etapa de experimentação teatral sob minha orientação e que, aquilo que desenvolveram sob minha tutela os foi apropriado por completo, já era chagado a hora de procurarem outros rumos. Espero poder oferecer essa turma em outras oportunidades para co-criar novas e fecundas experiências.

## Conclusão

Conforme o trabalho que me propus elaborar, as reflexões aqui compartilhadas e o arcabouço teórico levantado pode-se constatar que esse trabalho atendeu às expectativas nele empregado quanto a uma primeira ponderação acadêmica acerca da metodologia de ensino que desenvolvi. De fato, organizara esse processo dentro das normas acadêmicas permitiu mais clareza quanto ao percurso de ensino que já percorri e possibilidades futuras de crescimento e transformação.

Ademais, reconhecer o forte entrelace que a metodologia possui com minha história pessoal e como, mesmo que inconscientemente, os caminhos que percorri levaram a esse resultado, inflaram-me com a certeza do meu amor por cuidar, ajudar e auxiliar no processo constante de nossa evolução coletiva e individual. Percebo que a educação oferece possibilidades riquíssimas de amadurecimento tanto no tocante à cultura a que se dispõe formar quanto às individualidades que dela participam. Percebo também que, como a arte-educação e especificamente o teatro, me é permitido um trabalho mais holístico e social devido ao seu leve deslocamento da apreensão exclusivamente cognitiva – mesmo que a neurociência e a psicologia nos mostrem que nenhuma apreensão é exclusivamente cognitiva.

Nesse sentido, compreendo que há muitos percursos possíveis para cuidar do próximo e do todo e admiro imensamente as profissões que disso dão conta diretamente, como as áreas da saúde, os centros religiosos, as artes e a apreciação estética, os profissionais voltados à administração social em todas as suas particularidades, àqueles que nos alimentam e limpam, enfim, reconheço que todo trabalho conflui para nos tornarmos melhores, mas, até o momento, o meu lugar de auxílio se encontra na educação. Sinto-me muito grata por ter tido a oportunidade de desenvolver o meu curso sem a pretensão de ter certezas, mas o a humildade freudiana de sempre revisar as práticas para melhorar.

Como disse Freud, existem três profissões impossíveis: curar, educar e governar. Todas devido à matéria prima de trabalho ser o ser humano, essa criatura tão complexa e mutável que nos escapa a capacidade perfeita de lidar e que apresentam constantes desafios àqueles destemidos que decidem percorrer qualquer uma das três profissões (FREUD, 1976). Entendo também que aí que se encontra a beleza dos que se dedicam a essas áreas com o interesse genuíno de triunfarem em



seus propósitos a favor do coletivo, porque são percursos tão complexos e mutáveis quanto seus pacientes, alunos e povos.

Quanto ao curso em si, esse trabalho também auxiliou a ter uma perspectiva distanciada sobre o que criei e forneceu alguns *insights* para desenvolvimentos futuros. Como o interesse em focar sobre os aspectos mais terapêuticos que o teatro oferece sem extrapolar os limites do seu caráter educativo; a motivação para aprofundar em diferentes áreas do teatro que também convergem para esse aspecto mais holístico que me atraem, tais como as possibilidades manuais de cenário, figurino e maquiagem; despertou o desejo de uma formação mais aprofundada em arte-terapia e psicologia para criar pontos de ligação entre minhas experiências como professora com experiências de transformação e cura. Observo esses interesses ocorrendo a médio ou longo prazo, sem a pretensão de esgotar a minha motivação principal que é cuidar, apoiados sobre o que me traz verdadeira alegria que é lecionar.

Mantenho firme a crença na constante reflexão da metodologia e prática calcada no diálogo e observação ativa e espero que, durante o tempo que o curso existir, continue em construção. Afinal, possuo como crença pessoal de que aquele que deseja fazer a diferença, mesmo no desenvolvimento pessoal, necessita refazer-se e renovar-se constantemente.

## Referências

ANDRADE; ALMEIDA, CRUZ e LIMA. *A Educação no Século XIX. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n.14, out. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av.*, São Paulo , v. 3, nº. 7, Dec. 1989 .

BIRTO, J. M. M. M. *Teatro e Psicanálise: a tragédia revisitada*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

BOYD, William. *The History of Western Education*. 9ª ed. Londres, Adam & Charles Black, 1968.

CANELAS NETO, José Martins. *Reflexão sobre o vazio dentro da psicanálise: do horror do vazio ao vazio criador de metáforas*. In. **J. psicanal.**, São Paulo , v. 46,n. 85, 2013.

CASASSUS; Juan. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Liber Livros, 2009.

DUTRA; FERREIRA; PIMENTEL e SILVA. *A Arte e o Imaginar: um dispositivo para recriação da realidade*. In. [Iii Congresso Internacional De Psicopatologia Fundamental E Ix Congresso Brasileiro De Psicopatologia Fundamental](#). Anais... Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

FREUD, Sigmund. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos* (1910/1909). Volume XI. Disponível em: <http://migre.me/s35yI> Último acesso em: 07 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Escritores criativos e devaneios* (1908/1907). Disponível em: <http://migre.me/s35CP>. Último acesso em: 07 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Tradução direta do alemão por Luis Lopez-Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva, 1995

FULGÊNCIO, C e SILVÉRIO, D. *O Ensino em Roma*. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Historia-De-Roma/52590689.html>. Acessado em 08/08/2015.

GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, psicanálise e educação - O mestre "possível" de adolescentes*. Avercamp ed., São Paulo, 2003.

JAEGGER, Werner. *Paidéia: A formação do Homem Grego*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

KANT, Imanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993.

LIGNELLI, César. *Sons & cenas: apreensão e produção de sentido a partir da dimensão acústica*. Tese de Doutorado Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

MALANGA, E. B. e BOTELHO, I.B. *A Análise Laban do Movimento Aplicada ao Ballet Clássico*. In. **ARTEREVISTA**, v.2, n.2, jun/dez 2013.

McLUHAN, Marchal. *A Galáxia de Gutemberg*. São Paulo, Cia. Editora Nacional Editora da Universidade de São Paulo, 1967.

MED, Bohumil. *Teoria da Musica*. 4ª. ed.; Brasília; MusiMed; 1996.

PEREIRA, M. Vilela. *Pesquisa em Educação e Arte: consolidação de um campo interminável*. **Revista Ibero-Americana De Educação**. n.º 52, 2010.

PIMENTA, L. Pereira. “*Vimqve omnem hvmanitatis*”:o modelo pedagógico romano. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, jan./jun. 2014

RIVERA, Tania. *Transferência, Arte, Psicanálise*. In **Pulsional. Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XIII, n° 133, maio de 2000.

ROLLEMBERG, SANTOS, ALVES E LIMA. *A Educação do Século XX no Brasil*. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n.14, out. 2012.

TERRA, Osmar. *Entenda melhor suas emoções*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

**Apêndice I – Plano de Curso Iniciante 1**  
Versão mais atualizada.

<b>PLANO DE CURSO – INICIANTE 1</b>			
<b>Nível</b>	<b>Módulo</b>	<b>Aula</b>	<b>Exercícios</b>
Iniciante 1	Módulo 1 – Emoções	Aula 1.1 – Apresentação.	1.1.1.- Apresentação: do curso e apresentação pessoal
			1.1.2.- Exercício de percepção de si, do espaço e do outro.
		Aula 1.2 – Emoções 1	1.2.1.- Andar de olhos fechados. Percepção sensorial do espaço.
			1.2.2.- Carecas e músicas.
			1.2.3 – Explicação e sensação – instinto – emoção – emoção – razão – sentimento.
			1.2.4 – Experimentação instinto-emoção-sentimento a partir de estímulos vocais
		Aula 1.3 – Emoções 2	1.3.1 – Poses espontâneas
			1.3.2 – Em trios criar de poses e percepção de sensações, emoções, memórias, imagens e afins que surgem das poses.
			1.3.3 – Em trios, Exercício 1.2.4 voltado aos sentimentos construtivos, cada um sendo observado pelos outros dois.
	Módulo 2 – Voz	Aula 2.1 – Intensidade	2.1.1 – Variação vocal conforme indicação física – com vibração vocal, com boca fechada, com boca aberta.
			2.1.2. – Idem 2.1.1 com indicação de grupos específicos.
			2.1.2.- Variação vocal com dois grupos em diagonais.
			2.1.2.- Idem 2.2.1 com grupo no meio ouvindo de olhos fechados.
			2.1.3.- Variação vocal conforme indicação e com grupo dividido nos quatro cantos da sala e outro grupo ouvindo.
			2.1.4 – variações de 2.1.3.
			2.1.5 – Variação vocal para intensidade mínima com grupo ouvindo de olhos fechados .
		Aula 2.2 – Frequência	2.2.1 - Variação vocal conforme indicação física – com vibração vocal, com boca fechada, com boca aberta.
			2.2.2 - 2.2.1 com indicação de grupos específicos.
			2.2.3.- Variação vocal conforme indicação e com grupo dividido nos quatro cantos da sala e outro grupo ouvindo.
			2.2.4 - variações de 2.2.3.

			2.2.5 – Variação de melodia específica com grupo ao centro ouvindo.
		Aula 2.3 – Timbre	2.3.1 – Todos de olhos fechados ouvindo os nomes de cada colega. Identificação dos timbres.
			2.3.2 – Experimentação com timbres: pleno, anasalado, metálico, cabeça, nuca e peito.
			2.3.3.- Idem 2.3.2 variando conforme indicação.
			2.3.4.- Experimentar timbre com música e frase.
			2.3.5. – Idem 2.3.1 variando timbre propositalmente.
			2.3.6 – Criação de personagem a partir de timbre.
			2.3.7 – Idem 2.3.6 em dupla.
		Aula 2.4- Ritmo	2.4.1. – Variação de andamento.
			2.4.2.- Variação de andamento com variação de acento.
			2.4.3 – Improviso de ritmo em cima de andamento específico.
			2.4.4.- Jam em cima de andamento específico.
			2.4.5.- Máquina de sons e movimentos.
		Aula 2.5 – Revisão	2.5.1.- Emoção e receita de brigadeiro
			2.5.2 – Emoção e receita de brigadeiro em contexto.
			2.5.3 – Grafia sonora e variação da forma de falar frase.
			2.5.4 – Análise formal dos sons.
			2.5.5.- Em dupla, análise formal e semântico dos nomes.
	Módulo 3 - Corpo	Aula 3.1 – Espaço	3.1.1 – Expansão e retração em tempos específicos.
			3.1.2. - Deslocamento no espaço variando os planos.
			3.1.3 – Idem 3.1.2 e todos se unirem ao comando “junta”.
			3.1.4 – Jogo dos objetos espaciais. Criar objetos no espaço, manipulá-los e trocá-los com outras pessoas. Reapresentação dos objetos e identificação dos donos iniciais.
		Aula 3.2 – Tempo	3.2.1 – Deslocamento no espaço com diferentes porcentagens de tempo e em diferentes planos.
			3.2.2. – Ações cotidianas em diferentes porcentagens de tempo e diferentes planos.
			3.2.3 – Linha do tempo: deslocar numa linha imaginário no espaço todas as idades da vida até a atual.
			3.2.4 – Em grupos montar cenas curtas em cima dos elementos experimentados na aula.
		Aula 3.3 – Peso	3.3.1. – Expansão e retração em dupla, em trios, em quartetos e todos juntos.

			3.3.2 – Deslocamento com barreiras imaginárias: areia, cimentos, água, nuvem, vento e fogo.
			3.3.3. – Exercício de quedas: lateral e para trás.
		Aula 3.4- Fluência	3.4.1 – Experimentar os quatros elementos livremente, com os olhos fechados e com estímulos musicais.
			3.4.2 – Em grupo montar pequenas cenas em cima do elemento de maior afinidade.
	Módulo 4 - Interpretação Cênica		Todas as aulas: montagem de espetáculo.

**Apêndice II – Plano de Curso Iniciante 2.1**

Versão atualizada até 2º/2015.

<b>PLANO DE CURSO – INICIANTE 2</b>			
<b>Nível</b>	<b>Módulo</b>	<b>Aula</b>	<b>Exercícios</b>
Iniciante 2	Módulo 1 – Partituras	Aula 1.1 – Revisão	1.1.1.- Apresentação do teatro físico e seu propósito.
			1.1.2.- Ocupar o espaço apenas com som.
			1.1.3 - Ocupar espaço apenas com movimento.
			1.1.4 - Ocupar espaço com som e movimento.
			1.1.5 - Em trios experimentar transferência de peso.
			1.1.6 - Em grupos de cinco, locomoção com transferência de peso de pessoa ao centro.
			1.1.7 - Elevador sonoro.
			1.1.8 - Jam rítmica.
			1.1.9 - Corrida em câmera lenta.
		Aula 1.2 – Movimentos e sons a partir de ações cotidianas.	1.2.1 – Realizar em looping três ações cotidianas.
			1.2.2. – Experimentar as ações de 1.2.1 em diferentes velocidades.
			1.2.3 - Mesclar as ações de 1.2.1 como variação de velocidade.
			1.2.4. - Em dupla cada um fala sobre como foi o café da manhã. Troca a dupla e falam sobre a última coisa que viram antes de dormir. Troca a dupla e falam sobre a última viagem.
			1.2.5 - A partir das histórias ouvidas, cada um escolhe três sons e monta uma sequência sonora com eles.
			1.2.6. - Mesclar a sequência de movimento de 1.2.3 aos sons de 1.2.5.
		Aula 1.3 – Exagero	1.3.1.- Grupo de quatro pessoas em fileiro horizontal exageram progressivamente uma emoção e ao final a turma adivinha qual era a emoção.
			1.3.2. - Depois de todos participarem, cada um escolhe uma emoção exagerada de outro grupo e lhe atribui um som.
			1.3.3.- Em dupla, cada pessoa realiza três ações e a outra exagera com som.
			1.3.4. - Ao final escolher uma ação exagerada entre as seis experimentadas.

			1.3.5 - <i>Ridiculus!</i> Pensar e simular a ação de algo que te da medo. Quando disser <i>Ridiculus!</i> , exagerar a ação para torná-la engraçada.
			1.3.6 - Idem 1.3.5 em dupla.
			1.3.7 - 1.3.5 em dupla, mas agora uma pessoa fala o seu medo e as outras a transformam.
		Aula 1.4 - Estímulos Sonoros	1.4.1 - Execução de movimentos a partir de estímulos musicais.
			1.4.2 - Para cada estímulo musical e movimentação fixar uma pose.
			1.4.3 - Em cima das poses, produzir sons.
			1.4.4 - Execução de movimentos e sons a partir de estímulo falado.
			1.4.5 - Formar pequena sequência com movimentos e sons executados. Formar duplas e apresentar para a dupla.
		Aula 1.5 - Objetos	1.5.1- Experimentação livre e individual com os objetos disponíveis.
			1.5.2 - Escolher um único objeto e constinuar experimentação.
			1.5.3 - A partir das formas experimentadas com o objeto, escolher uma e aprofundar experimentação até transformar o próprio corpo conforme o objeto.
			1.5.4 - Elaborar e apresentar pequena cena a partir desse objeto/personagem
			1.5.6 - A turma interage entre si como objetos/personagens
			1.5.7 - Elaborar e apresentar cena em dupla com os dois objetos/personagens
			1.5.8 - Contação de histórias coletivas com os objetos
		Aula 1.6 - Interações	1.6.1 - Em duplas, relembrar histórias coletivas da aula anterior
			1.6.2 - Conforme um dos personagens de qualquer história, formar uma pose na dupla.
			1.6.3 - Pessoa na pose movimenta-se conforme o corpo modificado e, quando se sentir à vontade, produz sons
			1.6.4 - O mesmo com o outro integrante da dupla
			1.6.5 - Mesma sequência de 1.6.1 a 1.6.4 trocando as duplas.
			1.6.6 - Conforme qualque uma das histórias, emitir um som.
			1.6.7 - Todos se deslocam pelo espaço emitindo seus sons e interagindo entre si.
			1.6.7 - Permitir que os sons se transformem conforme interações.
			1.6.8 - A partir desse novo som, modificar o corpo.



		Aula 1.7 - Partitura Coletiva	1.7.1 - Apresentação de partituras individuais
			1.7.2 - Elaboração de partitura coletiva a partir de partituras individuais.
			1.7.3 - Escolher texto para montagem para resultado cênico do semestre
	Módulo 2 - Montagem cênicas	Todas as aulas	Ensaio

**Apêndice III – Plano de Aula Iniciante 2.2**

Versão de 1º/2016.

<b>PLANO DE CURSO – INICIANTE 2</b>			
<b>Nível</b>	<b>Módulo</b>	<b>Aula</b>	<b>Exercícios</b>
Iniciante 2	Módulo 1 – Criação de Cena	Aula 1.1 – Revisão	1.1.1.- Apresentar o novo formato do Iniciante 2 em cima dos interesses dos alunos e já discutir inicialmente sobre os possíveis temas.
			1.1.2.- Ocupar o espaço apenas com som.
			1.1.3 - Ocupar espaço apenas com movimento.
			1.1.4 - Ocupar espaço com som e movimento.
			1.1.5 - Em trios experimentar transferência de peso.
			1.1.6 - Em grupos de cinco, locomoção com transferência de peso de pessoa ao centro.
			1.1.7 - Elevador sonoro.
			1.1.8 - Jam rítmica.
			1.1.9 - Corrida em câmera lenta.
		Aula 1.2 - Contaçõ de Histórias	1.2.1 - Deitos de olhos fechados, imaginar história conforme contaçõ neutra.
			1.2.2 - Todos em roda, cada um conta a sua história.
			1.2.3 - Cada um escreve a sua história.
			1.2. 4- Escolhar uma das histórias e montar uma cena.
			1.2.5 - Apresentar a cena.
		Aula 1.3 - Movimentaçõ Consciente	1.3.1 - Movimentar com atenção a cada membro, depois às articulações, depois aos músculos, ossos, pele.
			1.3.2 - Movimenta com atenção simultânea a todos tecidos envolvidos.
			1.3.3 - Escolher uma das histórias da aula passada e montá-la com foco na movimentação consciente e integrada, utilizando-se apenas alguns sons.
			1.3.4 - Apresentar cena.
		Aula 1.4 - Palavra Consciente	1.4.1 - Falar a frase "Calma, calava camaratas cativas" de forma difrentes
			1.4.2 - Falar a frase "Calma, calava camaratas cativas" alterando conscientemente os parâmetros do som (intensidade, frequência, timbre e ritmo).

			1.4.3 - Falar a frase "Calma, calava camaratas cativas" alterando conscientemente as emoções.
			1.4.4 - Em dupla, falar a frase "Calma, calava camaratas cativas" alterando conscientemente os parâmetros do som para reproduzir emoção específica.
			1.4.5 - Em dupla, cada integrante da dupla escolhe uma emoção para a outra pessoa falar na frase "Calma, calava camaratas cativas" alterando conscientemente os parâmetros do som para reproduzir dada emoção.
			1.4.6 - Escolher uma história da aula 1.2 e montar uma cena com foco da palavra consciente.
		Aula 1.5 - Corpo e voz	1.5.1 - Relembrar aulas 1.3 e 1.4
			1.5.2 - Corpo e voz alinhados: a partir de emoções específicas, alterar o corpo e movimentar-se no espaço. Enquanto em movimentação, falar sobre um assunto qualquer reforçando a emoção.
			1.5.3 - Corpo e voz desalinhados: em dupla, experimentar emoções conflitantes no corpo e na voz. Cada integrante diz uma emoção (ex: tristeza) e a outra dupla a reproduz no corpo e com a voz fala sobre algo com a emoção complementar (alegria).
			1.5.4 - Montar uma história da aula 1.2 com foco consciente no corpo e na voz.
		Aula 1.6 - Objetos	1.6.1 - Cada aluno apresenta objetos, imagens, referências e o que mais trouxer sobre seus interesses estéticos.
			1.6.2 - Discussão sobre esses elementos quanto às possibilidade de criação cênica
			1.6.3 - Em dupla construir uma cena utilizando as referências de interesse de ambos.
		Aula 1.7 - Construção de Cena	1.7.1 - Continuar construção de cena iniciado na última aula, incluindo dramaturgia.
		Aula 1.8 - Apresentação de cena	1.8.1 - Apresentação das cenas em duplas.
	Módulo 2 - Montagem cênicas	Todas as aulas	Ensaio e montagem cênica com todas as cenas elaboradas durante as aulas.

## Apêndice IV – Plano de Aula Iniciante 3

PLANO DE CURSO – INICIANTE 3			
Nível	Módulo	Aula	Exercícios
Iniciante 3	Módulo 1 – Criação de Cena	Aula 1.1 – Criação de Histórias	1.1.1- Levar e apresentar a caixa mágica para os alunos. Depois cada um escolhe alguns objetos da caixa e criar uma história a partir deles.
			1.1.2.- Com as histórias prontas, cada um conta para o grupo.
			1.1.3 - Todos juntos criam uma única história mesclando as histórias individuais.
			1.1.4 - Registrar histórias.
		Aula 1.2 - Contação de Histórias	1.2.1 - Em dupla, cada um conta três histórias que viveu. Podem ser verdadeiras ou falsas.
			1.2.2 - Depois das histórias contadas, cada integrante das duplas levanta a mão, conforme comando, para as histórias que achou verdadeiras ou falsas.
			1.2.3 - Cada pessoa escolhe três entre as seis histórias contadas em dupla e cria uma única história.
			1.2.4 - Em grupo, cada um conta a sua nova história.
			1.2.5 - Em trios ou quartetos, escolhem uma das histórias contadas e montam uma cena.
			1.2.6 - Apresentação de cena(s).
		Aula 1.3 - Sonhos	1.3.1 - Cada um lembra do seu último sonho com o máximo de detalhe possível.
			1.3.2 - Em dupla cada um conta o seu sonho.
			1.3.3 - A dupla mistura os sonhos para criar um sonho novo.
			1.3.4 - As duplas contam seus novos sonhos para o grupo.
			1.3.5 - O grupo monta uma cena em cima de um novo sonho escolhido ou misturam todos os sonhos.
			1.3.6 - Apresentação de cena.
		Aula 1.4 - Personagens instantâneos	1.4.1 - Iniciar movimentação dos dedos das mãos que contagia as mãos, os braços, os ombros, o tronco, as pernas, os pés, a cabeça e todo o rosto. Conforme comando, congelar numa pose a partir desses movimentos.

			1.4.2 - Conforme comando e congelados na pose, sentem como o corpo está organizado, as emoções, memórias e sensações que vem dessa pose. Sentem também uma possível personagem que pode vir dessa pose e percebem o humor, os pensamentos, o gênero. Desfaz a pose.
			1.4.3 - Idem 1.4.1, agora iniciando os movimentos pelos dedos dos pés.
			1.4.4 - Idem 1.4.2, mas agora, depois das percepções, se deslocam no espaço com essa personagem. Defaz personagem.
			1.4.5 - Idem 1.4.1, começando os movimentos pelo quadril e se espalhando simultaneamente para todos os membros.
			1.4.6 - Idem 1.4.4, e junto ao deslocamento falam sobre um tema proposto pelo ministrante. Defaz personagem.
			1.4.7 - Andando no espaço e percebendo o corpo. Aos poucos vai exagerando pequenos trejeitos desse caminhar até ter um corpo alterado.
			1.4.8 - A partir desse corpo em movimento faz idem 1.4.4.
			1.4.9 - Repetir 1.4.7 e 1.4.8 mais duas vezes.
			1.4.10 - Em trios uma pessoa monta uma pose nos dois outros integrantes do grupo. Ambos na pose repetem 1.4.2 e, já nas personagens, interagem entre si.
			1.4.11 - Repetir 1.4.10 até todos interagirem entre si.
			1.4.12 - Personagens no elevador. Limitar um espaço para ser o elevador. Uma pessoa se posiciona na frente do elevador e criar rapidamente uma personagem 1 utilizando os exercícios anteriores. Já na personagem entra no elevador. Outra pessoa executa a mesma coisa e entra no elevador com personagem 2. A personagem 1 se transforma na personagem 2 e no elevador eles interagem. Repetir exercício até todos participarem.
		Aula 1.5 - Jogos de improviso	1.5.1 - Opostos reais e opostos possíveis.
			1.5.2 - Apontar para coisas no ambiente a dizer os seus nomes. Depois apontar as coisas no objeto e dizer qualquer outra coisa. Evitar padrões.
			1.5.3 - Jogo do Troca
			1.5.4 - das três frases.

			1.5.5 - Montar cenários coletivos (objetos, letras, locais).
			1.5.6 - Mini cenários (até 03 objetos).
		Aula 1.6 - Teatro de Improviso	1.6.1 - Cada um entra em cena e monta um elemento do cenário e sai de cena. Depois, em duplas, interagem nesse cenário.
			1.6.2 - Idem 1.6.1 com novo cenário. Repetir mais duas vezes.
			1.6.3 - Jogo "o tribunal e a cidade"
			1.6.4 - Jogo "o atendente de problemas impossíveis"
	Módulo 2 - Montagem cênica.	Aula 2.1	2.1.1 - Revisar material levantado tantos com as histórias e com os improvisos.
			2.1.2 - Escolher quais histórias serão montadas.
			2.1.3 - Iniciar processo de montagem.
		Todas as aulas	Ensaio

## Apêndice V – Plano de Curso Intermediário 1

PLANO DE CURSO – INTERMEDIÁRIO 1			
Nível	Módulo	Aula	Exercícios
Intermediário 1	Módulo 1 – Laboratório de Teatro de Formas Animadas	Aula 1.1 – Boneco de Amarra simples	1.1.1- Apresentação do Teatro de Formas Animadas, as diferentes forma de manipulação, construção de bonecos e possibilidades cênicas e dramáticas.
			1.1.2.- Primeira experimentação com manipulação simples por meio de tecido único e amarras.
			1.1.3 - Depois das experimentações de 1.1.2, escolher um boneco e aprofundar experimentação quanto à movimentação e voz do boneco. A partir de comandos experimentar o boneco em diferentes cenários imaginários.
			1.1.4 - Improvisação em dupla, cada um com seu boneco.
		Aula 1.2 - Boneco com mais de um tecido	1.2.1 - Experimentação individual com bonecos de amarras com mais de um tecido.
			1.2.2 - Em dupla construir um único boneco com amarras e mais de um tecido.
			1.2.3 - Experimentação em dupla com boneco igual a 1.1.2.
			1.2.4 - As duplas improvisam interação com os respectivos bonecos.
			1.2.5 - A partir dos improvisos de 1.2.4 elaborar e apresentar cena,
		Aula 1.3 - Articulações	1.3.1 - Estudo das articulações no corpo humano a partir de experimentação com movimentação direcionadas pelas articulações.
			1.3.2 - Em quartetos, escolher uma pessoa para ser o boneco e os outros manipulam. Uma pessoa responsável pela cabeça, outra pelos braços e outra pelos pés. Repetir até que todos tenham sido o boneco e experimentado manipular todas as partes.
			1.3.3 - Em dupla experimentação com diferentes materiais (papel, plástico bolha, papelão, tecidos, etc.) para construção de boneco com foco nas articulações.
		Aula 1.4 - Continuação aula anterior	1.4.1 - Retomar e finalizar a construção dos bonecos iniciados na aula anterior.
			1.4.2 - Improvar com os bonecos quanto à movimentação e articulação, à voz, humor, gênero, etc.

			1.4.3 - As duplas se juntam e improvisam com os bonecos.
			1.4.4 - Apresentação de cena em cima de improvisação.
		Aula 1.5 - Laboratório	1.5.1 - Individualmente e usando objetos e bonecos já prontos, experimentar diferentes manipulações. Manipulação direta, com varas, fios, integrado ao corpo, etc.
			1.5.2 - Idem 1.5.1, agora em dupla.
		Aula 1.6 - Laboratório	1.6.1 - Pesquisa imagética e vídeos de diferentes apresentações de teatro de formas animadas.
			1.6.2 - Escolha de texto para montagem do espetáculo e linguagem do espetáculo.
	Módulo 2 - Montagem de espetáculo - Bonecos e cenário	Aula 2.1- Storyboard	1.7.1 - Divisão das cenas
			1.7.2 - Seleção dos personagens que serão transformados em bonecos.
			1.7.3 - Seleção dos cenários.
			1.7.4 - Início do Storyboard.
		Aulas 2.2, 2.3 e 2.4 - Storyboard	Finalização do storyboard.
		Aula 2.5 - Saída de campo*	2.5.1 - Saída de campo para assistir espetáculo "Iara - O Encanto das Águas". *específico para a turma de 2º/2015
		Aula 2.6 - Desenho	2.6.1 - Aula de desenho técnico do corpo humano.
			2.6.2 - Início do desenho dos bonecos e cenário conforme storyboard.
		Aulas 2.7, 2.8 e 2.9 - Construção de bonecos	Finalização dos bonecos e cenários na linguagem do teatro de sombras.
	Módulo 3 - Montagem de espetáculo - Iluminação	Aula 3.1, 3.2 e 3.3 - Iluminação	3.1.1 - Experimentação com iluminação com o uso de difentes lanternas e projetado sobre diferentes materiais.
	Módulo 4 - Montagem de espetáculo	Todas as aulas	Ensaio



**Apêndice VI** – DVD com vídeos e fotos do Curso  
Desde 2013 até o presente.